La escuela sola: transmitir en valores en una escuela en cambio

Informe sobre la transmisión de valores en la enseñanza obligatoria de Vitoria-Gasteiz

Elisa Usategi Basozabal
Ana Irene del Valle Loroño

Dpto.Sociología I - UPV/EHU
Leioa, 2007

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INDICES

I. INTRODUCCIÓN

1. ¿Por qué un estudio sobre escuela y valores? …… 2
2. Estructura del estudio…….. 6

II. METODOLOGÍA

1. El enfoque y diseño de la investigación…… 8
2. Herramientas empleadas en la investigación…… 12
3. Recogida de la información…….. 14

III. EL SENTIDO DE LA ESCUELA

1. La Escuela en la sociedad……. 19
   1.1. Tópicos y estereotipos en torno a la educación y a la Escuela…….. 19
   1.2. Funciones de la "Escuela" …… 26
2. Cambios en la función de distribución de las posiciones sociales…….. 30
   2.1. El despertar del sueño meritocrático…….…….. 32
   2.2. De la preparación para el trabajo a la interiorización de la dominación……. 37
      2.2.1. Escuela y reproducción de las relaciones de producción……. 37
      2.2.2. Escuela y reproducción de estilos de vida diferenciados……. 40
   2.3. De la igualdad escolar a la escuela de clase……..... 42
   2.4. De la escuela de élite a la escuela de masas……..... 48
3. Cambios en la función de socialización……...……...…… 56
   3.1. La escuela como institución de socialización……. 56
   3.2. La desinstitucionalización de la Escuela y sus efectos……... 66
4. Cambios en la función de individualización……..... 70
5. La educación en valores, respuesta a la fragmentación social y cultural…… 76
   5.1. La Escuela y la construcción del sujeto ético…….…. 78
   5.2. La Escuela como proyecto ético……..... 83
      5.2.1. Disminución del fracaso escolar……..... 84
      5.2.2. El cuidado de los perdedores……..... 85
      5.2.3. La transmisión de valores……..... 89
      90

A -. La educación en la ciudadanía……. 92
B -. La educación en la igualdad y la justicia……..…… 95
C -. Educar para la autonomía y la responsabilidad……. 96
5.3. El cómo de la formación en valores…….……...
6. Límites y posibilidades de la escuela como proyecto ético…… 98

IV. EL CONTEXTO EDUCATIVO: LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA EN LA C.A. DE EUSKADI

1. Evolución del mapa escolar en cifras…….. 104
1.1. La reducción de la población escolar…….. 105
1.2. La distribución de las redes educativas……... 107
1.3. Avance de la enseñanza bilingüe……..... 109
1.4. El proceso de euskaldunización del profesorado……..... 112
2. El mapa escolar en Vitoria-Gasteiz…… 114
3. Valoración de la educación en la sociedad vasca……..……. 120
4. Algunos aspectos destacables en el debate educativo actual…….. 125
4.1. El contexto legal: tiempo de Reformas……... 125
4.2. Cuestiones en torno al currículo…….. 128
4.3. Tratamiento lingüístico: revisión de los modelos lingüísticos y multilingüismo……... 133
4.4. El tratamiento del alumnado inmigrante……. 135

V. LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA: DESAFÍOS Y EXPECTATIVAS A TRAVÉS DE LA MIRADA DEL PROFESORADO

1. Escuela y sociedad, la ruptura de un consenso……... 140
1.1. La escuela en un mundo globalizado e incierto…….. 143
1.2. La escuela, una institución aislada…….. 151
1.3. Soledad de la escuela y desconcierto cultural……. 154
2. La escuela, un camino para la integración y la inclusión……... 160
2.1. Dificultades en el camino a la inclusión……. 166
2.1.1. Provisionalidad, comprensividad y diversidad……..... 166
2.1.2. Integración de las minorías étnicas e inmigrantes……... 175
2.1.2.1. El contexto de la inmigración en el País Vasco…….. 175
2.1.2.2. El impacto en la escuela: la concentración del alumnado inmigrante en los centros escolares de la CAV…….…… 177
2.1.2.3. Escuela e integración……..… 183
2.1.2.4. Salvaguardas y estereotipos en el discurso del profesorado…… 186
2.1.2.5. Respuestas frente a la multiculturalidad……. 194

3. Escuela y familia, dos realidades enfrentadas……. 205
3.1. La familia, una institución en cambio……. 205
3.2. La soledad de la escuela frente a la familia……. 209
3.2.1. “Las familias no demandan, exigen y delegan”……...…… 210
3.2.2. La división en la acción educativa de la escuela y la familia…..... 214
4. Los cambios en la profesión docente…….. 218
4.1. Crisis de autoridad del profesor……. 222
4.2. Crisis en la formación del profesor……..... 231
4.3. Crisis en el paradigma del profesor……. 235
4.4. Satisfacción profesional y valoración social……... 240
5. A modo de conclusión…… 242

VI. TRANSMISIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA VASCA: ANÁLISIS DESDE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS DE VITORIA GASTEIZ.

1. De qué hablamos cuando hablamos de valores……... 246
2. Educación y Valores……... 250
3. El lugar de la enseñanza de valores en la escuela……... 253
4. El trabajo con los valores en la escuela vasca: perspectivas de los docentes……. 260
4.1. ¿Qué sentido tiene una educación en valores……. 263
4.1.1. La educación en valores como misión de la escuela……..… 265
4.1.2. Los valores como prevención de la exclusión social…… 267
4.1.3. Los valores como desarrollo de una conciencia crítica del alumnado. 268
4.2. El lugar de los valores en las escuelas…… 270
4.2.1. Particularismo moral……..……. 271
4.2.2. Los valores como complemento de la enseñanza……..…….…. 273
4.2.3. Conocimiento y valores: la escuela como proyecto ético……..……. 276
5. Diagnóstico del profesorado sobre la enseñanza de valores: contenidos, dificultades y estrategias……... 281
5.1. Punto de partida: el currículo vivenciado en el ámbito de los valores…… 281
5.2. Análisis de los contenidos valorativos en la enseñanza obligatoria…… 283
5.2.1. El currículo vivenciado de los valores: valores trabajados en los centros educativos……... 286
5.2.1.1. El *fondo referencial*: mapa común de los valores…….…. 289
5.2.1.2. El *fondo distintivo*: el mapa sectorial de los valores……...… 296
5.2.1.3. Los *repertorios particulares*: el mapa local de los valores.... 299
5.2.2. El currículo vivenciado de los valores: “valores críticos”……..……. 303

5.2.2.1. Resistencias y conflictos con la diversidad cultural, lingüística y religiosa……... 309
5.2.2.2. Identidad nacional: el desencuentro en la ciudadanía común. 321
5.2.2.3. Paz y No Violencia: contenidos delicados y conflictivos… 328
5.2.2.4. Valores de realización personal: remar contracorriente…….. 337
5.3. El trabajo con los valores: dificultades y oportunidades en la práctica…….. 342
5.3.1. Transmitir en valores: la debilidad del mensaje…….. 343
5.3.2. La actitud del profesorado: sombras en la implicación del docente… 348
5.3.3. El trabajo con los valores: eventualidad y descoordinación…… 352

VII. CONCLUSIONES 356

VIII. RECOMENDACIONES
1. Sobre la transmisión en valores en la escuela …… 390
2. Sobre el trabajo con los valores en los centros educativos……. 394

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 400

ANEXO METODOLÓGICO 418

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Evolución del alumnado no universitario en la C.A de Euskadi, 1990-91/2003-04…….. 105

Tabla 2: Número de alumnos extranjeros por 1.000 matriculados en la Enseñanza Obligatoria en la C.A de Euskadi, 2001-02/2003-04…….. 106

Tabla 3: Ratios profesores/grupo y alumnos/grupo por territorio, ratio, titularidad y periodo……. 108

Tabla 4: Evolución del alumnado no universitario en la C.A de Euskadi según redes de escolarización y Territorio Histórico. 1985-86/2003-04 (Total/%)..... 109

Tabla 5: Evolución de la distribución del alumnado de ESO, Bachillerato y FP, según redes de escolarización. 1994-95/2003-04 (Total y %) 109

Tabla 6: Evolución de la distribución del alumnado (%) no universitario por etapas educativas y modelos lingüísticos. 1994/95 a 2003/04…… 111

Tabla 7: Composición lingüística del profesorado de Infantil, Primaria y ESO, C.A. de Euskadi. Curso 1994/95 a 2002/03…….. 114

Tabla 8: Número de centros que imparten enseñanza obligatoria de 6 a 12 años en Vitoria-Gasteiz por titularidad, nivel, modelo y periodo**.** Curso 2003/04. 115

Tabla 9: Evolución del alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (ESO) en Vitoria-Gasteiz, Curso 1990/91 a 2003/04……. 115

Tabla 10: Evolución del alumnado de Infantil, Primaria y ESO en Vitoria-Gasteiz según redes de escolarización. 2000-01/2003-04 (Tot./%)…....…… 116

Tabla 11: Evolución del alumnado de Enseñanzas de Régimen General no universitario en Vitoria-Gasteiz. 1991/92 a 2003/04 por redes y modelos lingüísticos……. 117

Tabla 12: Valoración de la enseñanza obligatoria en la CAPV…….. 121

Tabla 13: Preferencia y Calidad percibida de los centros educativos……. 122

Tabla 14: Nº de centros que imparten enseñanza obligatoria de 6 a 12 años en Vitoria-Gasteiz por titularidad, nivel, modelo y periodo**.** Curso 2003/04. 320

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolución del alumnado en Vitoria-Gasteiz, 1990-91/2003-04…… 116

Gráfico 2: Distribución del alumnado matriculado en modelos A, B y D en la red educativa pública y privada en Vitoria-Gasteiz . Curso 2003-04…… 119

Gráfico 3: Evolución del alumnado inmigrante en la CAPV……. 178

Gráfico 4: Porcentajes de la escuela pública en el total del alumnado y en el total del alumnado extranjero……... 179

Gráfico 5: Porcentajes de alumnado inmigrante en la red pública y privada……. 180

Gráfico 6: Distribución del alumnado según modelos lingüísticos en la red pública y privada-concertada……. 181

Gráfico 7: Distribución del alumnado según modelos lingüísticos y territorios…… 182

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Distribución de las entrevistas a agentes educativos…….. 11

Cuadro 2: Distribución de las entrevistas realizadas…….. 14

Cuadro3: Composición y calendario de los grupos de discusión realizadas…….. 16

Cuadro 4: Estereotipos del alumnado inmigrante y gitano y de sus familias……. 193

Cuadro 5: Resumen de orientaciones y propuestas en valores, LOGSE y Decretos Curriculares…… 262

Cuadro 6: Instrumentos para la recogida de la información. Listado de valores propuesto en entrevistas y grupos de discusión…….. 286

Cuadro 7: Contenidos reconocidos y trabajados como valores en los centros educativos……..... 289

Cuadro 8: “Valores críticos” en los centros educativos…….. 305

CLAVES DE IDENTIFICACIÓN

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 Ay B.
ED10……..	Coordinación Pastoral. C. Privado Concertado Religioso. Primaria y ESO. Modelos Ay 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 Pübica (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)

I. INTRODUCCIÓN

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. 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 des-institucionalización, 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. En concreto, estos son los objetivos en torno a los cuales se ha articulado el trabajo:

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.

5. 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.
6. 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 nos ha permitido identificar los principales problemas sociales que afectan al funcionamiento de la escuela e indagar en los limites y posibilidades de la educación en valores como estrategia de inclusión social. Una visión de la realidad que, conviene aclarar, que no ha de confundirse con un reflejo completo de ella. Se trata, lo hemos repetido con insistencia en todo el trabajo, de una de las fotografías que podemos obtener 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. A ellos se dirigen nuestros próximos pasos en esta línea de investigación. La razón de conceder el primer protagonismo al profesorado es obvia: ellos y ellas son los responsables de la transmisión en la escuela.

Por lo demás, este trabajo aspira a 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. Aun siendo conscientes de que toda aproximación a la realidad tiene sus limitaciones, creemos que este trabajo aporta una visión del trabajo con los valores en la escuela vasca necesario para cualquier reflexión estratégica sobre las posibilidades, responsabilidad y actuación de nuestra escuela en la transmisión en valores.

En cualquier caso, 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 ha hecho posible este trabajo y que debemos agradecer todos, investigadores, profesorado, familias y la sociedad en su conjunto. A ellos y ellas, sobre todo, dedicamos este esfuerzo por comprender un poco más la tarea formativa en nuestras escuelas.

2. ESTRUCTURA DEL ESTUDIO

Junto a las líneas de este apartado introductorio, este trabajo incluye los siguientes apartados principales:

- *Metodología y presentación de los contenidos del informe*: se detallan los pormenores de la estrategia metodológica del estudio y se ofrece un resumen de la estructura de contenidos del informe..
- *Marco teórico-conceptual*: dedicado a la contextualización del sentido y las funciones de la escuela y de su evolución y transformación en las sociedades contemporáneas.
- *Informe de situación*: basado en datos estadísticos y otras referencias tiene como finalidad ofrecer una visión panorámica del mapa escolar vasco.
- *Informe sobre la transmisión en valores en los centros educativos*: basado en el análisis de los resultados de la información recogida en las entrevistas en profundidad a agentes educativos y docentes y en los grupos de discusión del profesorado. Organizado en dos apartados:
    - Diagnóstico del profesorado sobre la el significado de la escuela y de su labor transmisora, donde a partir del análisis e interpretación de los discursos se identifican las dificultades, desafíos y expectativas que percibe el profesorado de la enseñanza obligatoria.
    - Diagnóstico de la transmisión de valores en los centros escolares, basado igualmente en el análisis de los discursos del profesorado y que se centra en el análisis del sentido, los contenidos y las estrategias de la educación en valores en los centros escolares.
- *Conclusiones y reflexiones*: además de una lectura conclusiva del análisis realizado y con la intención de ser útiles para el conjunto de la comunidad educativa, se aportan recomendaciones sobre “buenas prácticas” y se ofrece una reflexión sobre los retos a los que se enfrenta la escuela vasca para responder a la demanda de ser un instrumento estratégico para la transmisión en valores.

II. METODOLOGIA

1. EL ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Los valores no son directamente observables. Se depende para su estudio de lo individuos o grupos "*dicen*" o "*hacen*". Para investigar la transmisión de los valores en la escuela no son suficientes los documentos, sean propuestas educativas o proyectos curriculares, que "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 caben dos posibilidades.

1. Preguntar por lo que se hace en los centros y, en última instancia en las aulas, a quienes están implicados, fundamentalmente profesorado y alumnado.
2. 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 también en el plano discursivo, 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.

Para la investigación diseñada en el contexto educativo de Vitoria-Gasteiz orientada al estudio de la transmisión en valores desde la experiencia de los grupos implicados en la acción educativa, esto es, el profesorado, el alumnado y las familias, se pensó en la primera opción, esto es, 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 paso, cuyos resultados se resumen en este dossier, era buscar el diagnóstico del profesorado y para este colectivo se pensó y diseñó un estudio empírico basado en una estrategia de combinación (Bericat, 1998) de dos técnicas de investigación cualitativas, la entrevista en profundidad y el grupos de discusión.

¿Por qué una estrategia cualitativa?

Podría decirse brevemente que es la forma de conocer que mejor se adecua a la pregunta de nuestra investigación. La aproximación a la transmisión de valores en la escuela respondía sobre todo a una finalidad exploratoria y descriptiva. Orientados más a descubrir que a constatar, queríamos indagar en el trabajo con los valores desde la perspectiva y vivencia de los docentes, privilegiando su discurso y concediendo protagonismo a los significados y la interpretación de la transmisión, de sus finalidades, contenidos y prácticas. Si, como Denzin y Lincoln (1994), consideramos la investigación cualitativa como aquella que indaga, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan, sin duda esta estrategia era la más adecuada para nuestros objetivos. Esta metodología presenta además otra característica que también valorábamos para nuestro trabajo, permite abordar la recogida de la información y el análisis de la información de forma interactiva, lo que conlleva la posibilidad para el investigador de transformar y de ser transformado en sus enfoques, orientaciones, interpretaciones, en la medida en que se producen y analizan los datos. En un tema como el de los valores con grandes dosis de subjetividad y ambigüedad, esta forma de pensar facilita un mayor juego en la interpretación de la definición que los sujetos hacen de los valores.

¿Por qué una combinación de entrevistas en profundidad y grupos de discusión?

En este trabajo, acorde con el enfoque cualitativo, se piensa desarrollar la recogida de la información en dos momentos sucesivos que se corresponden con muestras y técnicas diferentes y se conciben coordinados en su elaboración e interpretación. Esta decisión está relacionada con la búsqueda de confirmación y validación de los resultados, pero también con el planteamiento interactivo de la investigación y las características específicas de cada una de estas dos técnicas. Para empezar, el uso de ambas técnicas nos daba la posibilidad de que los resultados respectivos se centraran en algunos aspectos diferentes de la transmisión en valores en la escuela y condujeran a una visión más completa. Luego, el planteamiento sucesivo de ambas técnicas —primero las entrevistas y luego los grupos—, además de permitir un espectro más diverso y amplio de discursos, daba la oportunidad de orientar la exploración, enfatizar, confirmar, profundizar en aspectos concretos e interesantes derivados de la primera aproximación al tema. Por otra parte, las particularidades de cada una de estas técnicas de

investigación, utilizadas con colectivos diferentes, también aportaba dos tipos de discurso —individual y colectivo, más dirigido y más espontáneo, más formal en el caso de los entrevistados directores de centro y más "pegado a suelo" en el caso de los grupos—, lo que sin duda supone riqueza de contraste para el análisis de los resultados.

¿Por qué entrevistas en profundidad? ¿Por qué grupos de discusión?

Habida cuenta de lo dicho más arriba, estas dos técnicas cualitativas eran las más adecuadas para nuestra investigación. En la investigación social está suficientemente probada la idoneidad de estas técnicas para el análisis de los discursos individuales o colectivos, especialmente, cuando se trata de profundizar en la lectura de un determinado hecho o fenómeno social por parte de los actores sociales implicados[1]. Con una finalidad fundamentalmente *comprehensiva* la utilización de ambas técnicas provee descripciones densas que siendo rigurosas y válidas desde el prisma de la metodología cualitativa, son suficientes para la interpretación de los fenómenos. En el caso de la entrevista en profundidad se elige por su idoneidad para un primer acercamiento a los puntos de vista y enfoques del profesorado con una cierta flexibilidad y economía, en un marco interactivo directo y personalizado, con la posibilidad de aclarar preguntas y respuestas. En el caso de los grupos de discusión —un grupo de personas que dialogan y discuten justas sobre algún tema aportando sus opiniones y argumentos—, se elige por ser adecuada para generar un discurso espontáneo y con dimensión grupal del profesorado, con protagonismo para la interacción de los docentes.

Criterios para la elección de los participantes en el estudio

El enfoque cualitativo y la aplicación de sus técnicas no requiere el estudio de un gran número de casos pero sí de una cuidada selección de muestras pequeñas coherente con los objetivos de la investigación. En nuestro trabajo optamos por elaborar perfiles diferentes para las dos muestras participantes en las entrevistas y los grupos de discusión.

[1] Sobre estas dos técnicas cualitativas de investigación y sus características puede consultarse la información detallada y convenientemente ilustrada que ofrece la obra de Valles (2003).

Para las entrevistas, pensamos en docentes y agentes sociales que por su posición en los centros o relación con la escuela tuvieran una visión más global de la transmisión en valores en los centros. Así, se diseñaron una serie de entrevistas para agentes sociales cercanos y cuya labor incide en la actuación de la escuela y una entrevista para docentes con responsabilidades directivas en los centros, fundamentalmente directores, coordinadores pedagógicos de etapa o área. En la elección de estos últimos se tuvo 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.

Este es el diseño inicial de esta muestra opinática, un total de 15 entrevistas distribuidas de la siguiente manera:

Cuadro 1: Distribución de las entrevistas a agentes educativos

ÁMBITO / CENTRO /MODELO	NIVELES	Nº entrevistas
Administración		**2**
Berritxigune/Educación Gobierno Vasco	-	1
Ayuntamiento Gasteiz	-	1
Centros de Enseñanza		**9**
PRIVADOS CONCERTADOS		5
Ikastola red privada	Primaria y ESO	1
Centro concertado modelo A	Primaria y ESO	2
Centro concertado modelo B	Primaria y ESO	1
Centro concertado modelo A	ESO	1
PÚBLICOS		4
Ikastola red pública	Primaria	1
Colegio público modelo A y B	Primaria	1
Instituto público predomine modelo A	ESO	1
Instituto público predomine modelo B y D	ESO	1
Red asociativa		**4**
Agentes sociales con incidencia en la escuela: APA, FERE, federación ikastolas, SOS Racismo, Sindicatos)		

Para los grupos de discusión pensamos en docentes, profesores y profesoras “a pie de aula”, esto es, era condición que ejercieran en ese momento la docencia en las diferentes etapas de la enseñanza secundaria de los centros de enseñanza obligatoria de Vitoria-Gasteiz. Preparamos un diseño de composición de los grupos que se ajustará a las características principales del profesorado de enseñanza obligatoria en Vitoria-Gasteiz. Las variables a tener en cuenta a la hora de componer los grupos eran:

- Características del centro: Tipo de centro (público/concertado), Nivel educativo (Primaria/ESO) y Modelo lingüístico (A/B/D).
- Características del profesorado: Sexo, Edad, Responsabilidad (Tutor/no tutor) y Situación Laboral (Funcionario/Sustituto).

En el anexo metodológico puede verse la composición detallada de los grupos propuesta a los responsables de la captación en el trabajo de campo. Un total de 11 grupos de discusión de 6 participantes. Hay que reconocer que la combinación de las distintas características, el deseo de ponderar adecuadamente las voces atendiendo al perfil del profesorado de la ciudad alavesa y la preferencia por formar grupos homogéneos, aumenta el nivel de exigencia para el número de grupos.

2. HERRAMIENTAS EMPLEADAS EN LA INVESTIGACIÓN

Tanto para las entrevistas en profundida como para los grupos de discusión se han utilizado instrumentos que a modo de "guiones" han orientado los discursos de los docentes hacia los focos de interés de la investigación. Los instrumentos utilizados pueden ser consultados en el anexo que acompaña a este apartado metodológico.

- ***Entrevistas en profundidad***. 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. Al tratarse de agentes con perfil diferente, se adecuaron las preguntas a cada sujeto entrevistado, por lo que se prepararon cinco modelos de entrevista. Igualmente, para atender a la realidad bilingüe del escenario escolar vasco, los instrumentos se prepararon tan en castellano como en euskera. En cualquier caso, todos ellos tenían un tronco de contenidos común que atendía fundamentalmente a estas cuestiones guía:
  - Qué significa y representa actualmente para la escuela su función transmisora de valores.

- En qué consiste esa transmisión de valores en la Escuela en general y en particular en/para el centro o institución que representa el entrevistado.
- Cómo está trabajando, esto es, en qué se materializa la transmisión de valores y que evaluación merece esa tarea.
- Qué dificultades y/o oportunidades presenta la transmisión de valores como estrategia de integración social.

- ***Grupos de discusión.*** Al igual que con las entrevistas se prepararon guiones en las dos lenguas. Para los grupos, sin embargo, no hizo falta más que un único modelo. El objeto de los grupos de discusión es, una vez explorada y contextualizada la cuestión de la transmisión de valores en la escuela a través de las entrevistas, indagar en el trabajo con los valores desde la perspectiva de los docentes, atendiendo a los contenidos, dificultades y procedimientos. Estos materiales se elaboraron tras la realización y análisis preliminar de la entrevistas y están pensados para captar e interpretar la visión del profesorado desde su experiencia y vivencia cotidiana en las aulas. A modo de apoyo y con el fin de lograr una cierta homogeneidad en el tratamiento de los contenidos valorativos se preparó un listado de valores, contrastado y corregido en la fase de entrevistas, que sirviera para sistematizar en alguna medida la discusión sobre el trabajo con los valores. El guión gira en torno a los siguientes ejes temáticos:

  - El contexto educativo: temas, cuestiones que preocupan al profesorado.
  - Currículo en la dimensión valorativa, esto es, qué valores se trabajan en la escuela (centros educativos) y cuáles no. Razones y dificultades vinculadas al trabajo con los valores, en los contenidos y en la transmisión. Valoración de su alcance u logros.
  - El papel de la escuela y el profesorado en la transmisión de valores: legitimidad.
  - El consenso de valores en la escuela vasca: posibilidades y amenazas.

3. RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

El trabajo de campo se realizó en 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.

El ***contacto y captación de los participantes en las entrevistas*** se realizó por las propias investigadoras. A partir del listado de centros educativos de Vitoria-Gasteiz, se seleccionaron los centros que imparten niveles de enseñanza obligatoria y, acorde con el diseño de la muestra estratégica se realizó una selección de centros. Posteriormente, se contacto con los responsables de los centros y previa información, se les propuso participar en el estudio.

Cuadro 2: 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 Estudios	Enero	Primaria	A	Pequeño
COLEGIO PÚBLICO / LHI	Dirección	Enero	Primaria	A	Pequeño
INSTITUTO / BHI	Jefatura Estudios / Orientación Pedag.	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 / Coord. 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	2 miembros de la Comisión directiva	Febrero	-	-	-
CC.OO	Delegación Educación (2 personas)	Marzo	-	-	-
STEE-EILAS	Delegacion Educación	Marzo	-	-	-

En el caso de los agentes sociales, se optó por seleccionar a los dos sindicatos mayoritarios en la enseñanza, a la asociación de padres y madres Denon Eskola por su peso en el tejido asociativo de los padres y madres de alumnado en Alava y a SOS Racismo por tratarse de una entidad decana en el ámbito del trabajo con inmigrantes. Por último se optó por entrevistar a un técnico del Departamento de Educación, directamente implicado en recursos de

convivencia y diversidad en un Centros de Apoyo a la Renovación e Innovación Educativa (Berritzegune) de la capital alavesa. En todos los casos, los entrevistados mostraron interés por participar con plena disponibilidad.

En algunas de las entrevistas, a petición propia de los entrevistados, participaron dos personas, por lo que el número de la muestra (21 entrevistados) es superior al de los contactos. Las entrevistas duraron aproximadamente 2 horas y se realizaron en euskara o castellano a criterio de los participantes. En el cuadro ¿? se puede ver la distribución de las entrevistas realizadas.

Para la ***captación y selección de los participantes en los grupos de discusión*** se partió igualmente del listado de centros educativos. Contamos para ello con la ayuda de la empresa Append de Vitoria-Gasteiz. La captación de los docentes se inició en marzo. Se contactó telefónicamente con todos los centros para informar y se envió una carta personalizada a todo el profesorado, donde se detallaban los pormenores del estudio, se les animaba a la participación y se les detallaba un teléfono de contacto. Se invirtieron un total de 135 horas de constante "persecución". Esto supuso un contacto directo con los centros de enseñanza durante todo el día en su horario y en el periodo equivalente a cuatro semanas laborales. Con un índice de rechazo alto a la participación por parte de algunos centros y por parte del profesorado en general, constituir los grupos ha sido una de las tareas más compleja y costosa de esta investigación. Hubo centros que señalaron la falta de tiempo, la saturación de demandas, la negativa a colaborar en actividades fuera del horario lectivo como razones para no colaborar. Otros, se simplemente se negaron, sin más. Finalmente, confirmaron su participación 34 centros públicos y 20 privados. Se contactó con 67 docentes que confirmaron su participación en los grupos, en la fecha y hora señalada, de los cuales acudieron 53.

Las sesiones tuvieron lugar en el mes de mayo en las instalaciones de Append que se encargó del soporte técnico de las mismas. Utilizamos la grabación sonora y visual de los encuentros para facilitar su trascripción, garantizando siempre con la destrucción de las cintas de video el anonimato de los participantes. Las sesiones duraron aproximadamente dos horas.

En el siguiente cuadro se muestra el perfil final de los grupos. Dadas las dificultades para captar profesorado de la enseñanza concertada y de la secundaria pública, finalmente el número de grupos se redujo a 9 y, en algunos casos, optamos por combinar al profesorado según titularidad y etapa. 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.

Cuadro 3: Composición y calendario de los grupos de discusión realizados

GRUPO	CENTRO	ETAPA	MODELO LING.	LENGUA	SEXO	FECHA
G1PP	Público	Primaria	D	Euskera	Mujeres	21 abril
G2PP	Público	Primaria	B, D	Euskera	4M / 3H	25 abril
G3PP	Público	Primaria	A	Castellano	4M / 2H	21 abril
G4PC	Privado	Primaria	B, 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 y ESO	B,D	Euskara	3M / 2H	18 mayo
G2OM	2 Privado 2 Público	Primaria y ESO	A	Castellano	2M / 2H	12 mayo

Del profesorado participante en los grupos de discusión cabe destacar lo siguiente:

- El 54% procede de la red pública. La mayoría imparte su docencia en un único modelo lingüístico, pero uno de cada tres compagina docencia en más de un modelo. Se reparten por igual en ambas etapas educativas y hay una distribución homogénea de los ciclos de cada etapa.
- El 62% son mujeres. Más de la mitad superan los 45 años y sólo un 9% de los participantes está por debajo de los 30. El 50% tienen la titulación de maestros/as y el resto licenciaturas.

- El 90% de los docentes de la red pública son funcionarios y el 75% de los docentes de centros concertados tienen contrato indefinido. El 70% presenta más de quince años de antigüedad.
- Dos de cada tres participantes participan en proyectos de innovación educativa.

Análisis y tratamiento de la información

Al objeto de ordenar los discursos recogidos en las transcripciones, se elaboró un esquema o índice preeliminar con aquellos contenidos que estimábamos podían articular el informe cualitativo final. Este esquema contenía las principales líneas interpretativas y categorías de análisis de los discursos, acorde con los objetivos y las hipótesis iniciales de la investigación.

Posteriormente, se procedió a la lectura de las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión y la codificación de las mismas conforme a las diferentes categorías temáticas perfiladas en el esquema preeliminar. Se organizaron así los discursos en función de los apartados y secciones correspondientes.

Con el material reunido en cada sección, se llevó a cabo la reclasificación e interpretación de los discursos del profesorado, con la elaboración de nuevas aportaciones conceptuales y descriptivas (nuevos temas, hipótesis de trabajo, etc.) al esquema analítico inicial.

Finalmente, se organizó el material trabajado en las secciones para su elaboración argumental, narrativa y explicativa en la redacción final.

III. EL SENTIDO DE LA ESCUELA

1. LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD

1.1. Tópicos y estereotipos en torno a la educación y a la escuela

Acercarse al estudio del sistema educativo supone un trabajo previo de delimitación de conceptos, ya que, sin lugar a dudas, la educación y, más en concreto, la escuela, al igual que la familia, al estar tan presente en la vida cotidiana de los individuos y al verla éstos como un hecho natural y constante a lo largo de la historia, es una de esas realidades sociales sobre las que recaen toda una serie de tópicos e ideas preconcebidas que acaban enraizándose firmemente en la mentalidad de las personas.

A lo largo del tiempo, dos son los grandes tópicos que más han funcionado en relación a lo que es la educación y en torno a los cuales se ha pretendido muchas veces diseñar los grandes objetivos que todo sistema de enseñanza habría de alcanzar.

Uno es aquel que considera a la educación exclusivamente como un proceso de descubrimiento, de extracción y conformación de todas las potencialidades que están innatas en el sujeto, pero que es preciso desvelar y liberar de todos los obstáculos limitativos. Educar es, por tanto, en este sentido, alumbrar y desarrollar todo lo potencial e innato de cada persona, lo propio e intransferible que hay en cada individuo: sus cualidades, valores, facultades morales e intelectuales, hasta lograr su completo y perfecto desarrollo, es decir, hasta conseguir que el hombre o la mujer sea "él" o "ella misma". Aquí el maestro o la maestra no producen ni construyen nada nuevo, sino que extraen las cualidades que el alumno tiene ya. No se trata de una tarea de formación, sino de conversión: el alumno tiene que negarse en su estado actual y tratar de alcanzar o recuperar su auténtica personalidad. En estas condiciones, la educación es un proceso de búsqueda y de prueba de la propia identidad.

Por lo demás, el proceso educativo constituye, ante todo, un proceso de selección, una carrera de obstáculos, la cual finaliza con el renacimiento del individuo, renacimiento que puede llegar en algunas sociedades arcaicas o en algunas órdenes religiosas al cambio de nombre. Este renacimiento es lo que se consagra, por ejemplo, con la imposición de manos en algunos ritos religiosos o con el diploma en la escuela. Según esta corriente de pensamiento, por la interacción de los agentes educativos, el alumno se clarifica, se cualifica y es devuelto a la sociedad para realizar en ella su particular destino. El maestro y la maestra, cultivando lo que

es personal e intransferible al individuo desempeñan el oficio de partero/a, según la concepción clásica, o, como señala Enguita, de animador/a, en la pedagogía no directiva moderna. En esta orientación pedagógica,

> No crea el maestro nada nuevo, sino que pone las condiciones para que no se atrofie y se desarrolle la semilla del niño. La escuela y el sistema educativo, al igual que la Iglesia, serían los depositarios y dispensadores de los "bienes de salvación": recinto sagrado que da a cada uno lo suyo y lo que se merece (Lerena, 1985:84)

El esencialismo que conlleva este concepto de educación provoca que el sistema de enseñanza sea visto como un recinto sagrado sin ninguna influencia externa actuando sobre él, de tal modo que, a la hora de encarar los problemas escolares, apenas se cuestionan los factores sociales o culturales que puedan incidir en ellos, sino que las soluciones que se proponen afectan tan solo a la propia escuela.

Por tanto, tal concepción de la educación hace del sistema escolar el único protagonista del hecho educativo, es en exclusiva sujeto y objeto de los cambios educativos: contenidos de programas, recursos didácticos, ausencia o presencia de determinadas materias, actitudes y formación del profesorado, organización de los centros, leyes educativas inadecuadas… Es decir, reducen "*siempre el problema a la vertiente comunicativa, a la discusión sobre el contenido*" (Fernández Enguita, 1990b: 17).

> Se supone que la educación es sobre todo el desarrollo de las facultades interiores de la persona nacidas de no se sabe dónde, o su incorporación a la cultura, la única. Ello lleva a no poner en cuestión posibilidades simplemente ignoradas, como que la cultura escolar no sea la cultura a secas, con artículo determinado, sino simplemente una cultura entre otras posibles, o que más importante que lo que se enseña –el contenido- pueda resultar la forma en que se enseña –el marco institucional y relacional y el método (Fernández Enguita, 1990b: 17)

El otro tópico que recae sobre la educación, aparentemente en las antípodas de la corriente anterior, pone como elemento esencial de la educación la instrucción. Desde esta perspectiva el individuo no es ya concebido desde sus cualidades más propias y privativas, sino casi exclusivamente desde su lugar en la estructura social, más concretamente, desde su inserción profesional. Recae sobre el sistema de enseñanza la responsabilidad y la obligación de instruir a sus alumnos y alumnas en un oficio o profesión que les permita integrase y desenvolverse adecuadamente en la esfera social. Como consecuencia, el sistema escolar se desdoblará necesariamente en una serie de niveles con el fin de darle al individuo en los primeros tramos aquellos conocimientos y actitudes que la vida social reclama (leer, escribir, hablar con propiedad, los rudimentos de las ciencias y del conocimiento de su medio, los

valores de su medio social….) y en los siguientes la preparación adecuada para la práctica de un oficio o de una profesión determinada.

El hecho educativo se entiende casi en exclusiva como un proceso de enseñanza - aprendizaje. Y al centrarse en la vertiente puramente instructiva, se deja de considerar toda dimensión formativa, axiológica e ideológica de la educación. La relación didáctica es entendida en términos puramente cognoscitivos, por tanto las reformas educativas no irán más allá de introducir modificaciones en los elementos puramente didácticos y curriculares. Sin ir a su ejemplo más extremo como puede ser la enseñanza programada de corte conductista skinnereano, esta manera de entender la educación ha estado muy presente en nuestras aulas, sobre todo en aquellos niveles de enseñanza en los se primaba la vertiente puramente instrumental de la enseñanza. Ahora bien, aunque

> Profesores y padres suelen prestar poca atención a lo que no sea el contenido de la enseñanza, es decir, la comunicación, y lo mismo hacen la mayoría de los estudiosos de la educación. Sin embargo, só1o una pequeña parte del tiempo de los profesores y de los alumnos en las escuelas está destinado a la transmisión o adquisición de conocimientos. El resto, la mayor parte, se emplea en forzar o eludir rutinas, en imponer o escapar al control, en mantener o en romper el orden. La experiencia de la escuela es mucho más amplio, profundo, complejo que el proceso de instrucción algo que cala en niños y jóvenes mucho mas hondo y produce efectos más duraderos que unos datos, cifras, reglas y máximas que, en la mayoría de los casos, pronto olvidarán. Las actitudes, disposiciones, etc... desarrolladas en el contexto escolar serán luego trasladadas a otros cometidos, institucionales y sociales. (Fdez Enguita, 1990a: 125).

Toda la sociología del curriculum[2] puso en su día de manifiesto la falacia que encubre esta visión "tecnológica" de la educación, ya que el currículum, tanto el manifiesto, como el encubierto, que se imparte en los ambientes escolares, aunque también cabría referirnos a los conocimientos que se transmiten en la familia, en los lugares de trabajo, en las iglesias …., esto es, en los diversos medios sociales en los que los individuos "aprenden", constituyen opciones, dirigidas por valores dentro de un universo mucho más extenso de posibles conocimientos y

[2] La sociología del curriculum, frente a una concepción acrítica del conocimiento y de la inteligencia, se dirige fundamentalmente a identificar los procesos de tradición selectiva del conocimiento escolar. Se concibe el conocimiento educativo como el reflejo de ciertos intereses sociales y políticos: esto es, está socialmente construido y es una invención social. La bibliografía sobre el tema es amplísima, pero los siguientes autores proporcionan una visión adecuada de las valiosas aportaciones de esta corriente sociológica: Alonso Hinojal, I., 1980ª, 1984, 1985; Anyon, J., 1979, 1999 ; Apple, M.W., 1979, 1982ª, 1982b,1983a, l983b, 1986, 1988, 1995, 1996, 1999; Apple y King, N. R. ,1977; Banks, 0., 1983; Bernstein, B. , 1977, 1958, 1959, 1960, 1961, 1961b, 1962, 1965, 1972, 1985, 1981, 1983, 1971, 1974, 1977, 1984, 1974, 1969; Bourdieu, P. y Passeron CH. , 1967, 1977: Bourdieu, P., 1983; Chamboredon, J.C. , 1975; Delamont, S. , 1980: Denscombe. M. , 1980; Dreeben, R., 1983, 1990; Rist, R. C., 1999; Sanchez Horcajo. JJ. , 1979; Vegas Gonzalez, S. ,1986 ; Taxel, J. ,1983

principios de selección. Y lo mismo cabría decir de los principios de organización y evaluación de estos conocimientos.

Todo un conjunto de investigaciones en el aula y en los centros escolares a partir de la década del los 80 del siglo pasado han desmontado la imagen social dominante sobre los contenidos escolares, las diversas prácticas del sistema de enseñanza (evaluaciones, exámenes y otros mecanismos de calificación, métodos pedagógicos, formas sociales de autoridad y de disciplina…) y el conjunto del proceso educativo escolar en general. Se ha comprobado que la dimensión puramente instrumental tiene en relación a la axiológica e ideológica un peso menor a la hora de definir cualquier sistema de enseñanza. Resulta ya evidente que la educación real finalmente resultante será muy distinta si la práctica educativa del sistema escolar refuerza una determinada concepción del mundo y de la cultura (con sus contenidos básicos, sus valores, sus sentimientos sociales existenciales y el sistema de hábitos mentales y morales correspondientes) o la contraria.

Al sacar a la luz el peso de los valores y las ideologías, a partir del análisis particular de las dimensiones legitimadoras (ideológicas) de cada una de las prácticas escolares fundamentales, estas investigaciones en el campo educativo acabarán demostrando que el sistema escolar puede utilizarse (y se utiliza de hecho) como un mecanismo de dominación social muy eficaz,. Pero al mismo tiempo, al identificar la cultura como una construcción social y simbó1ica, desvelarán también la posibilidad de otras concepciones del mundo y morales alternativas, que permitirán, a partir del fomento directo de un nuevo tipo de relaciones sociales entre profesores, alumnos, familias y demás agentes educativos, diseñar y llevar a cabo prácticas educativas liberadoras e igualitarias.

Así, aunque algunas de las investigaciones realizadas dentro de estas coordenadas epistemológicas puedan ser tachadas de excesivamente “subjetivistas”, todas ellas han servido para desvelar el reduccionismo presente en las interpretaciones puramente instrumentalistas de los sistemas escolares.

Por otra parte, además de estos dos estereotipos que pesan sobre hecho educativo y que definen papel que cabe otorgar a los sistemas escolares, hay en la actualidad determinadas actitudes ante la educación a tener en cuenta y que de alguna manera nos revelan rasgos importantes de la escuela de hoy en día.

Así, por una parte, la educación y los problemas de la escuela han dejado de ser materia exclusiva de los expertos en el tema y de las grandes líneas programáticas de los proyectos generales de los diferentes representantes políticos. Ya no se trata sobre lo que se ha venido en llamar los males de la escuela únicamente en los grandes foros especializados, sino que constantemente aparecen temas educativos en los medios impresos de comunicación, se organizan debates en los medios televisivos, se discute sobre el estado y los problemas de la educación en las conversaciones cotidianas de los ciudadanos, es decir, la escuela y la educación se han convertido en un tema más de conversación, como los deportes, el precio de los pisos, el cambio climático o la política.

Ahora bien, con esto no queremos decir que la escuela y su entorno se haya trivializado, sino que ésta en el momento actual forma parte del conjunto de problemas que afectan y preocupan al ciudadano de a pie. En el fondo, esta actualidad de lo educativo significa y revela que la escuela se ha problematizado. Ha perdido la evidencia y el anclaje social que tiempos atrás poseía, y sus funciones y sentido no son percibidas por parte de los individuos con la misma claridad que en épocas anteriores. De hecho, la imagen dominante que se ha instalado en la sociedad es la de una crisis continua del sistema educativo. Representación que se ve reforzada por las continuas reformas que han afectado al sistema escolar en los últimos años y por la imagen que de ella se transmite en los medios de comunicación social.

Por otra parte, se observa al analizar las intervenciones de los participantes en los debates o las respuestas de la gente entrevistada en las pequeñas encuestas que se hacen a pie de calle cuando se tratan problemáticas concretas del mundo educativo, como puede ser el acoso escolar o la violencia en las aulas, que la educación es una de esas cuestiones en las todo el mundo se considera experto o, al menos conocedor del tema, y pocas son las personas que no se atreven a hablar, opinar y aconsejar con suma seguridad recetas y pócimas milagrosas para remediar rápidamente todos los males que actualmente la aquejan.

Pero lo realmente significativo es que todas estas recetas mágicas suelen apoyarse en una imagen de la escuela semejante a las explicaciones mitológicas que han acompañado constantemente al nacimiento de las grandes civilizaciones y culturas, esto es, el recurso a una edad de oro original y la interpretación de la historia como un lento, pero inexorable, desgarro de ese paraíso inicial. Así, de la misma manera que en las narraciones bíblicas se nos habla de un Edén habitado por un ser humano que no conocía la muerte ni el dolor y en armonía total con la naturaleza y en la cultura clásica se describe metafóricamente el devenir de las

civilizaciones como un enorme gigante con la cabeza de oro y los pies de barro, la mayoría de los individuos preguntados sobre la escuela no dejan de referirse nostálgicamente a una escuela ya desaparecida en la que reinaba la paz y la eficacia.

Detrás de sus palabras se nos aparece una escuela que auspiciaba la movilidad social de las capas más desfavorecidas de la sociedad y, por tanto, posibilitaba la igualdad de oportunidades, en la que los profesores eran educadores vocacionales dotados de un fuerte prestigio social, preocupados por cada uno de sus alumnos, conocedores de sus distintas personalidades, capacidades y aficiones, y apoyados incondicionalmente por unas familias fuertemente implicadas en la educación de sus hijos. En cuanto al propio currículo y organización escolar, se dibuja en esa añoranza compañera del discurso sobre la educación actual la imagen de una escuela que impartía un conocimiento liberador e integrador.

Esta especie de morriña presente en el lenguaje educativo actual tiñe de pesimismo las reflexiones y los análisis que se hacen de la escuela y obliga de alguna manera a que

> No se puede estudiar la experiencia escolar sin alejarse de la imagen de la escuela concebida como una institución naturalmente integrada, vinculando armoniosamente las actividades de sus miembros alrededor de algunos principios o valores elementales, o bien alrededor de una "función" única jerarquizando roles y conductas (Dubet y Martuccelli, 1998: 25)

Simbolizando la escuela al modo del paraíso perdido miltoniano, se nos descubre la escuela de "antes" como una institución idílica fuertemente arraigada en la sociedad en la que estaba inserta. A su vez ésta última se caracterizaba como una totalidad homogénea y de sentido. Entre la escuela y la sociedad se daba una perfecta simbiosis, ya que aquella transmitía a través de los conocimientos que impartía, la organización en la que se investía y las propias relaciones pedagógicas que se daban en su seno, los valores y las normas generales de la sociedad de la que formaba parte. En su interior los niños independizándose lentamente de los lazos familiares aprendía a volar por su cuenta, es decir, en un lenguaje más científico, interiorizando y haciendo suyas en la escuela, a través de la mediación de sus maestros, la cultura y las normas de sus sociedades se convertían en sujetos autónomos capaces de desarrollar una ciudadanía libre y crítica. Aquella escuela aparece como una institución

> (…) que transformaba los valores en normas y las normas en roles. La educación debía asegurar simultáneamente la integración de la sociedad y la promoción del individuo (Dubet y Martuccelli, 1998: 12)

Esta escuela añorada y perdida aparece muchas veces como ideal a recuperar en muchos de los preámbulos de las diferentes leyes educativas que se han promulgado en los últimos años, en las manifestaciones de los docentes cuando se les pregunta sobre la situación de la escuela, en las palabras de los padres cuando comparan la educación de sus hijos con la que

tuvieron ellos e, incluso, más a menudo de lo que debería, en muchos de los estudios que pretenden ser científicos sobre la llamada "crisis de valores" que parece atenazar nuestras sociedades.

Ahora bien, desvelar la realidad o irrealidad de esa escuela "añorada" no nos revelaría mucho sobre las razones que llevan a los individuos a manifestar dolor y nostalgia por su pérdida. No se trata de realizar estudios comparativos sobre la escuela de "antes" y la de "ahora", ni de hacer ver que aquella escuela no se dio nunca y que la escuela de antes era mucho más discriminatoria e injusta que la actual y que sus profesionales tenían una formación cuasi precaria si la comparamos con la que posee el profesorado de hoy en día. Sin embargo cualquier estudioso de la educación tiene que percatarse de que ,

> Si la escuela está hoy rodeada de un aura de nostalgia, si es simultáneamente defendida y criticada, es sin duda porque ya no puede ser verdaderamente una institución en la medida en que debe llenar simultáneamente "funciones" de naturaleza distinta, donde debe perseguir objetivos diversos que ya no se acuerdan armoniosamente en sus principios más esenciales, como parecía suceder "antes" (Dubet y Martuccelli, 1998: 25)

Desde el campo de la sociología se ha afirmado en numerosas ocasiones que, al revés de lo que se piensa comúnmente, o dicho de una manera más sociológica, contrariamente a lo que enseña la representación espontánea, el sistema escolar, así como el resto de las instituciones, no está dentro de la sociedad, sino que es la sociedad misma. En este sentido nada de lo que ocurre en la escuela es independiente de lo que está sucediendo en otras dimensiones de la vida social. Esto es, para estudiarla y comprenderla hay que mirar necesariamente por encima de sus muros y ver qué es lo que está pasando en el conjunto de las instituciones que junto con ella conforman esa realidad que llamamos sociedad.

Esta afirmación cobra su sentido cuando tratamos de desentrañar los hilos que han ido tejiendo esa imagen ensalzada de la escuela "de antes", pues explicar la persistencia en el imaginarium colectivo de esa escuela idealizada nos lleva a analizar los efectos en el sistema escolar de los procesos de individualización y de desinstitucionalización que están afectando al conjunto de las instituciones sociales. Si queremos indagar los factores explicativos de la añoranza de la escuela de "antes", necesariamente habrá que explorar las funciones que la sociedad ha delegado tradicionalmente en la escuela, comprobar hasta que punto el sistema escolar en la actualidad es capaz de llevar adelante las tareas asignadas y, posteriormente, averiguar los factores explicativos de las posibles disfunciones que puedan estar dándose en él. A partir de entonces estarán fraguados los cimientos que harán posible esa escuela del mañana libre e igualitaria que el ciudadano del siglo XXI exige.

1.2. Funciones de la Escuela

En un primer momento todo sistema escolar ha venido siendo definido como una institución multifuncional que cumple fundamentalmente tres funciones principales[3] en relación al sistema social en general:

1. *Función de preparación para el trabajo y de distribución de posiciones sociales*. Esta función ha estado íntimamente unida al sentido último que la sociedad y los distintos grupos que la componen han otorgado al sistema escolar. De hecho, es la que estaba presente en el horizonte de todas las demandas progresistas que, en los inicios del siglo pasado, exigían la extensión de la educación a todas las capas sociales. Y aparece en primer plano en todas las discusiones que se desarrollan hoy en día en distintos foros y con distintas finalidades sobre la eficacia o ineficacia de los sistemas escolares actuales.

Aquí la Escuela aparece como una institución que distribuye bienes, las calificaciones y certificaciones escolares, que tienen un valor en el mercado de trabajo y en la pirámide de la jerarquía social. Se piensa que la gente ocupa las diferentes posiciones sociales de acuerdo a las diferentes capacidades y destrezas que ha ido adquiriendo en el sistema escolar. Se supone que todos los puestos de trabajo exigen unas capacidades generales de los individuos y que, por otra parte, cada uno de ellos requiere unas aptitudes y destrezas concretas, y, con este punto de partida, se demanda a la escuela la formación en esa cultura y conocimientos generalistas y la preparación necesaria para que cada individuo pueda realizar los aprendizajes concretos que cada rama especializada del saber exige.

Esta función de la escuela está íntimamente presente en la mayoría de las decisiones que los jóvenes y sus familias toman en relación a sus orientaciones académicas, ya que normalmente, en la mayoría de los casos, lo que pesa más son las consecuencias y oportunidades que dichas decisiones van a tener en la incorporación al mundo del trabajo. Y, de hecho, sea cual sea la interpretación que queramos dar al binomio escuela-trabajo, hay una

[3] Como Enguita y otros sociólogos de la educación sostienen, el hecho de afirmar que estas tres funciones son el armazón que estructuran los sistemas escolares en todas las sociedades, no quiere decir que éstos no cumpla en determinadas situaciones y contextos sociales otras, que, si bien no los definen en sí mismas, sin embargo, en ocasiones, tienen una importancia política y social fundamental, como pueden ser, por ejemplo la custodia y vigilancia de la infancia y de la juventud, el adoctrinamiento político y religioso, el retraso a la vida activa y reducción de las estadísticas de paro….

conexión objetiva entre la escuela y el mundo del trabajo que refuerza la importancia de los diplomas en la integración laboral y social de los individuos.

En relación a esta función de la escuela, y de acuerdo con Dubet, la sociología se ha planteado tres preguntas que hacen referencia al papel de la escuela con la movilidad social y al rol que juega el trabajo en nuestras sociedades. La primera es la de determinar hasta que punto tienen las mismas posibilidades de acceder a las distintas calificaciones y diplomas escolares los niños y jóvenes procedentes de distintos estratos y grupos sociales. La segunda es ver hasta que punto hay una correspondencia entre las calificaciones escolares y la estratificación social. Y, finalmente, que significa en la actualidad una preparación para el trabajo. Es decir, toda una serie de cuestiones que hacen referencia a la igualdad de oportunidades y a la movilidad social.

2. *Función de socialización*. El sistema escolar, transmitiendo la cultura del grupo, esto es, sus valores, símbolos, normas, maneras de sentir, creencias, usos, costumbres, sanciones, etc....., produce individuos adaptados a la sociedad a la que le ha tocado vivir. Por otra parte, al mismo tiempo que distribuye a los individuos en las diferentes posiciones sociales, les convierte en actores dotados de las suficientes herramientas para desempeñar satisfactoriamente el guión que han de representar, es decir, "*produce actores ajustados a esas posiciones*" (Dubet y Martuccelli, 1998: 27). En este sentido la reproducción que la escuela es, a la vez, social y cultural. Como dice Lerena (1985:35), "*el sistema de enseñanza se nos aparece como una organización burocrática de la práctica o tarea de imposición e inculcación de la cultura, sirviendo a su legitimación mediante el diploma correlato del examen*".

Así pues, el sistema de enseñanza no tiene como función principal únicamente la transmisión de saberes, sino que es una instancia imprescindible para el mantenimiento del orden social o, como nos dice Bourdieu (1977), para reproducir la sociedad. Por tanto, enseñar, formar, cultivar, etc. son tan solo funciones instrumentales, medios a través de los cuales la escuela desempeña su función central: producir y reproducir la sociedad.

Indudablemente la escuela no ha sido, ni es, la única instancia socializadora, pero en las sociedades modernas, nadie niega que el sistema de enseñanza, junto a la familia, los grupos de iguales y los medios de comunicación social, ha sido el principal agente de inculcación cultural y de integración social.

3. Función de individualización. Tradicionalmente se la asimilaba e identicaba a la función de socialización, sin embargo Dubet y Martuccelli (1998) distinguen claramente entra ambas funciones. Así, mientras que cuando se habla de la socialización nos estamos refiriendo a la integración de los individuos en la sociedad y en los distintos grupos sociales que la componen, cuando nos referimos a esta función que realiza la escuela nos referimos a todo un crisol de actitudes, valores, sentimientos… que no tienen como finalidad la pura adaptación del individuo a la sociedad tal cual es. Es decir, hacemos hincapié a todo un conjunto de contenidos que no se inscriben en el ámbito de lo puramente "utilitario", sino que tiende a la formación de un sujeto que de alguna manera sea capaz de sobreponerse a lo puramente fáctico. Son toda una serie de principios generales conducentes a construir sujetos y no meramente actores adaptados a sus diversos papeles sociales. Hablar de la función de individualización implica, pues, referirnos a la obligación y a la capacidad de la escuela en la construcción de sujetos dotados de capacidad crítica y transformadora. Algunos autores se refieren a esta función cuando asignan a la escuela el deber y la tarea de formar sujetos éticos.

Muchas veces, desde posiciones puramente reproduccionistas, se ve tras esta función de la escuela una máscara que sirve únicamente para encubrir las funciones verdaderas y fuertes que realiza el sistema escolar de cara a la de reproducción del orden y la desigualdad social. Sin embargo, los debates que han existido en la escuela casi desde sus orígenes en torno a los valores que han de presidir los proyectos educativos o sobre la autonomía de la escuela con respecto a la sociedad, nos muestran que la escuela tiene la posibilidad de estar simultáneamente dentro y fuera del mundo, esto es, formando actores y sujetos. De hecho, cuando desde la propia sociología crítica se habla de la autonomía relativa que tiene el sistema de enseñanza con respecto a los mecanismos de clases y de poder que estructuran la sociedad y de la posibilidad de los maestros y maestras para elaborar prácticas pedagógicas emancipatorias, se está señalando, sin quererlo, claro está, a esta dimensión educativa que está presente en todo sistema escolar.

Estas tres funciones son las que han venido definiendo a la escuela hasta nuestros días. Hay que pensar, como afirman Touraine y Dubet con respecto a la escuela francesa republicana, que, si la imagen de la escuela de "antes" está tan arraigada y su añoranza está tan presente en los juicios que se hacen hoy de la escuela actual, es porque de alguna manera supo integrar firmemente estas tres funciones. Siguiendo el mismo razonamiento, se podría pensar que los males que parecen aquejar a la escuela de hoy en día serían síntoma del proceso de

desregulación que estamos asistiendo dentro y entre las funciones que el sistema de enseñanza cumple en todas las sociedades desde el momento de su conformación.

Desde esas coordenadas, por tanto, para comprender y explicar la situación de crisis en la que parece estar instalada la escuela actual, o al menos, la que el discurso dominante muestra, se hace necesario indagar cuáles son las transformaciones que se han ido dando en la escuela en la realización de sus funciones y qué factores han incidido de manera especial en el cambio. Reducir la crisis de la escuela actual simplemente a una pérdida general de valores es simplificar excesivamente el problema y, por tanto, plantear como soluciones medidas que no nos llevarán a buen puerto.

Por el contrario, al examinar las mutaciones que se han ido dando en sus funciones, vemos que los llamados "males de la educación" son el resultado de procesos sociales más amplios y complejos. De hecho, la Escuela está sujeta a los mismos procesos de cambio que están afectando al resto de las instituciones sociales, esto es, una pérdida de legitimidad sobrevenida por el desvelamiento de la falta de adecuación entre los fines que se atribuía y la realidad que fabricaba y la erosión de su capacidad integradora fruto de los procesos de desinstitucionalización y destradicionalización que están sufriendo nuestras sociedades occidentales. Se hace preciso mantener estas claves interpretativas, si se quiere encarar positivamente los grandes retos que ha escuela actual está llamada a asumir y responder.

2. CAMBIOS EN LA FUNCIÓN DE DISTRIBUCIÓN DE LAS POSICIONES SOCIALES

El sostén de la escuela desde sus orígenes ha sido la capacidad de que todos los grupos sociales, fueran cuales fueran sus posiciones en la estructura social y sus relaciones con ella, interiorizasen como real el discurso que ella misma elaboraba sobre si misma: la importancia de su papel social, ya que era la institución encargada de formar a los individuos para su papel de ciudadanos, garantizaba el progreso social, defendía la libertad y posibilitaba la equidad social. No importaba que la sociedad fuera percibida como una realidad injusta, en la que la desigualdad, la dominación y la explotación fueran sus realidades más palpables. Las luchas sociales, que incluso desde los movimientos y partidos políticos más radicales se proponían para alcanzar mayores cotas de igualdad y de libertad, siempre veían a la escuela como un instrumento de liberación. Como han señalado varios sociólogos, la escuela aparecía como entidad justa en medio de una sociedad injusta.

Esta imagen que la escuela ha sabido vender de sí misma ha posibilitado que desde su nacimiento contase con el consentimiento y la aceptación de todos los grupos sociales, incluso, y sobre todo, de todos aquellos que se encontraban más alejados de ella, esto es, las clases más desfavorecidas de la sociedad. Éstas se veían relegadas del acceso a la escuela, pero interpretaban esta situación como el resultado de desigualdades sociales que nada tenían que ver con las funciones y la organización de la propia escuela. Así se entiende la aparente paradoja entre las interpretaciones que a partir de la década de los 70 del siglo pasado se realizaron de la escuela como instrumento de control y de domesticación de las clases populares y obreras y la valoración altamente positiva que de la escuela tenían estas mismas clases. Las interpretaciones negativas posteriores del papel que la institución escolar ha jugado en la reproducción de las estructura de clases y en la legitimación y consolidación de los poderes dominantes no eran tenidas en cuenta en sus orígenes por las mismas clases que sufrían los efectos de la función reproductora y seleccionadora de la escuela.

De ahí que, en los orígenes de la institución escolar, las críticas a la escuela, no se dirigieran tanto a ella misma cuanto a las injusticias sociales que impedían el acceso de la mayoría de la población al sistema educativo. De hecho, la escuela aparecía como la gran samaritana, es decir, como la única instancia social justa, que no excluía a nadie ni de sí misma

ni de la sociedad, sino que por el contrario otorgaba a los individuos de las clases desfavorecidas la única oportunidad de movilidad social. La escuela acogía y abrazaba a los niños y niñas y a los y las jóvenes sin distinción de rango ni de clase y les ayudaba desinteresadamente en su lucha por promocionarse socialmente e integrase dignamente en la sociedad.

Las dificultades manifiestas de los individuos de las clases menos favorecidas para mantenerse en ella y las desigualdades de éxito escolar eran atribuidas exclusivamente al sistema de clases, al capitalismo o, incluso, a las capacidades de los individuos, pero nunca a la escuela. Así, todas las reivindicaciones sociales tenían como premisa la exigencia de una democratización de la escuela, entendida como el acceso a ella de todos los grupos y clases sociales. Pocos partidos y sindicatos de clase concebían en aquellos momentos a la escuela como un peligro para las clases populares. Las advertencias marxianas y bakunianas sobre los peligros que entrañaban la separación entre trabajo y escuela (entre trabajo intelectual y manual) y el alejamiento en y para su formación de los hijos e hijas de las familias campesinas y proletarias de sus comunidades de origen, en la práctica apenas tuvieron eco.

Sin embargo el transcurrir del tiempo fue poniendo las cosas en su sitio y esta imagen idealizada de la escuela con el paso del tiempo fue perdiendo nitidez. A medida que ésta se fue abriendo y masificando, sus deficiencias salieron a la luz, se fue desvelando su papel legitimador de un sistema social injusto, la confianza en ella fue perdiendo terreno y empezaron a decaer las ilusiones que se habían depositado en ella. La nostalgia por la escuela de antes encierra, pues, muchas veces, el anhelo de una ilusión que nunca fue real. Pero el despertar del sueño se prolongó en el tiempo, el tiempo que va, parafraseando a Dubet, de una escuela de “herederos” a una escuela de masas.

2.1. El despertar del sueño meritocrático

Muchas de las representaciones de la escuela que todavía permanecen vigentes en la imagen idealizada de esa escuela que se nos está yendo de las manos entroncan con lo que algunos expertos en educación han llamado la *paideia* funcionalista, que de alguna manera quería enlazar los ideales presentes en el humanismo clásico en torno a los caracteres que definían al ser humano con las necesidades de desarrollo tecnológico y científico que emanaban de la estructura de la sociedad moderna.

En este sentido a la escuela le correspondía la doble función de asegurar la integración social de los individuos al mismo tiempo que los convertía en sujetos autónomos y dueños de sí mismos y todo ello a través de la transmisión de una cultura universal, objetiva, racional, acumulativa. La existencia de una cultura universal de este tipo permitía concebir a la escuela como socialmente neutra y posibilitaba que frente a prácticas sociales marcadas por los enfrentamientos de clase o relaciones de dominación, la escuela oponía una cultura unitaria que hacia posible la superación de los conflictos que podían darse, y de hecho, se era consciente que se daban, en el exterior del recinto escolar. La escuela era situada siempre por encima de los desigualdades sociales (Dewey, 1960).

Así, asegurando, la igualdad de oportunidades en el principio del camino, el sistema escolar era pensado como la institución perfecta para identificar, seleccionar y jerarquizar adecuadamente los talentos disponibles, que accederían a puestos de trabajo cualificados y necesarios para el progreso y el bienestar social. Y precisamente para garantizar la justicia y eficacia del proceso, la igualdad de oportunidades, entendida como igualdad de acceso a la educación, era condición indispensable. No se trataba de eliminar las desigualdades sociales, sino de garantizar que dichas desigualdades respondían a criterios de eficiencia y de justicia.

Para ello era imprescindible, en primer lugar, borrar toda connotación negativa de los términos estratificación y desigualdad social e impedir que se les pudiera relacionar de alguna manera con situaciones de injusticia social y fenómenos de explotación y de dominación. Era urgente realizar una limpieza ideológica y hacer de la estratificación y de la desigualdad social un factor de desarrollo social y de incentivación individual. En este sentido, los trabajos de Davies y Moore (1945) inician el proceso ideológico de afirmar la funcionalidad de la estratificación y eliminar las connotaciones de injusticia social de la desigualdad, reducir la igualdad de oportunidades a la igualdad de acceso y explicar las diferencias sociales a partir de

los esfuerzos, los méritos y capacidades individuales y convertir, por tanto, a la educación como el instrumento de adquisición de status y de ubicación ocupacional. Como han señalado Bonal (1998) y Jerez Mir (1990), la escuela se convierte, pues, en el vector principal de la idea que marcaba la diferencia esencial entre la sociedad moderna y la tradicional: el cambio de una sociedad de estatus heredado a una sociedad de estatus adquirido.

El paradigma de esta paideia funcionalista es, sin duda alguna, Tallcott Parson[4]. Así para dicho autor una de las funciones principales de la escuela es incorporar a los educandos al consenso comunitario en valores y normas institucionalizadas. Siguiendo el camino marcado por Durkheim[5], la función socializadora de la escuela desarrolla en el individuo tanto ciertas capacidades como algunos compromisos sociales, todo ello considerado requisitos necesarios para el futuro ejercicio de los roles de adulto. Ese compromiso, a su vez, es doble: con el grueso de los valores sociales y hacia el ejercicio de algunos de los papeles de la estructura social. También en las capacidades pueden distinguirse dos componentes: las habilidades para realizar las tareas propias del rol de que se trate y la responsabilidad del rol, es decir, las habilidades para tratar adecuadamente, como es esperado, a quienes se relacionan con el rol desarrollado. Por tanto, la socialización escolar tiene dos dimensiones fundamentales: instrumental y preprofesional (los individuos aprenden las habilidades necesarias para el ejercicio profesional futuro) y expresiva, moral e ideológica (los individuos aprenden los valores sociales consensuados que garantizan la integración social).

Así pues, la dimensión moral y normativa de la escuela, sobre todo en la educación primaria, es un elemento esencial de la socialización escolar. Pero nunca hay que olvidar que esta dimensión de la escuela va ligada ineludiblemente a su función de selección y de diferenciación; función, que conduce en última instancia a la asignación de las distintas

[4] Un desarrollo más detallado de las funciones del sistema escolar en Parsons podemos encontrar en Alonso Hinojal, 1980, 1987; Lerena 1985; Jerez Mir, 1990, Bonal, 1998

[5] Las obras de Durkheim que recogen más al detalle sus análisis sobre la educación son: *L' éducation morale* (1963), *De la División social del trabajo* (1967), *Leçons de sociologie: physique des moeurs et du droit* (1969), *Educación y sociología* (1975), *Educación como socialización* (1976), *Las reglas del método sociológico* (1978), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia* (1992). Interpretaciones sobre la contribución de Durkheim a la sociología de la educación: Rodriguez Zuñiga, 1978; Alonso Hinojal, 1980, 1987; Lerena 1985; Jerez Mir, 1990; Sanchez de Horcajo, 1991; Usategui, 2003, 2004.

posiciones sociales de los individuos dentro de la estructura social. La escuela cumple dicho papel a través de la distribución de diferentes recompensas en función de los distintos rendimientos académicos de los alumnos. Estos logros diferenciales responderán a los méritos individuales de los alumnos que, a su vez, provienen de las distintas capacidades existentes entre ellos.

> La primera etapa esencial de la socialización, después de la realizada en la familia, se desarrolla en la escuela elemental, de modo que parezca razonable esperar que la imagen que el niño se hace de su profesor sea una combinación de parecidos y diferencias con la que tiene de sus padres (…) Pero es esencial al mismo tiempo que el profesor no sea una madre para sus alumnos e insista en reglas válidas para todos, así como con recompensas diferentes según el éxito obtenido. Por encima de todo, la profesora debe ser el agente que suscita y legitima una diferenciación de clase en función de los resultados escolares *(Parsons, 1976: 58)*

A través de unas mismas reglas para todos y de recompensas diferentes, según sus méritos y capacidades, la escuela debe saber discriminar de forma eficaz las diferencias de talentos existentes entre sus alumnos. Y todo el equilibrio instrumental y moral del sistema social va a depender de que la escuela realice eficazmente esta función y que en la práctica pueda hablarse de una correspondencia entre capacidades personales y roles profesionales.

Ahora bien, este proceso de selección no es totalmente objetivo, ya que intervienen factores de tipo emocional, pues se apoya en última instancia en un proceso de identificación del alumno con el rol del profesor. Según Parsons (1976), la clase tiende a dividirse en dos: por una parte, los que se identifican con el profesor; y, por otra, los que lo hacen con su grupo de iguales. Esta división de alumnos corresponde a la distribución de los alumnos destinados a la enseñanza superior y los que no van a acceder a ella. Es decir esta dicotomía nos avisa ya de lo que va a existir posteriormente cara a la selección de los alumnos.

En todo caso, si la escuela utiliza en todo momento la regla básica de normas iguales y recompensas diferentes, en la selección que lleva a cabo no va a tener ningún papel el status socioeconómico familiar. Así, por un lado, la escuela es, junto a la familia, la agencia socializadora capaz de construir ciudadanía, en el sentido de que inculca y transmite a todos los individuos una moral y una cultura homogeneizadoras y universalizadoras, que posibilitan la cohesión y el funcionamiento de la sociedad, y la integración del individuo en ella. Y, al mismo tiempo es el instrumento neutral adecuado, si se respetan las normas del funcionamiento del sistema educativo, para que se produzca una adecuada igualdad de oportunidades y, por ende, un legítimo proceso de selección del alumnado.

Así pues, la escuela simultáneamente reproduce y legitima la estructura social y los valores que la cohesionan, pues incluso los alumnos que han fracasado en la escuela no culpan a la institución escolar, sino que achacan su fracaso a su carencia de capacidades, a su falta de motivación y a su escaso rendimiento. De tal manera que la escuela acaba por legitimar la división social del trabajo y las desigualdades sociales en general.

> Observemos primero que la evaluación del logro y el hecho de que ésta se divida entre la familia y la escuela proporcionan no solamente los valores necesarios a la interiorización por el individuo, sino que cumplen igualmente una función de integración esencial para el sistema. La diferenciación de la clase según la dimensión de la realización es inevitablemente una fuente de tensiones, ya que confiere gratificaciones y prerrogativas más importantes a un grupo antes que a otro en el interior del mismo sistema. Esta evaluación común permite, especialmente a los perdedores de la competición aceptar la diferenciación esencial. La cuestión capital aquí es que dicho valor común, atribuido al logro, se halla dividido entre individuos que gozan de status diferentes en el interior del sistema. Corta la diferenciación de las familias según el status socioeconómico. Es necesario que las oportunidades sean reales y que se pueda contar con el profesor para respetarlas, siendo éste "justo" recompensando el éxito de cualquiera que se muestre capaz de él. Es esencial observar que la distribución de las facultades, aunque ligada al status familias, no coincide netamente con él. Puede producirse un proceso selectivo auténtico en el interior de un conjunto de reglas de juego *(Parsons. 1976: 59)*

Al amparo de este paraguas ideológico, un gran número de economistas empezó a producir abundante literatura sobre el valor de la educación como instrumento de ascenso social. Dentro de esta línea está la teoría del capital humano[6]: el proceso de adquisición de conocimientos y destrezas por medio de la educación no debe considerarse como una forma de consumo, sino como una inversión productiva; la inversión en capital humano no solo aumenta la productividad individual, sino que de este modo, además, sienta las bases para la formación del tipo de mano de obra necesaria para lograr un rápido crecimiento económico. Al sistema de enseñanza, por tanto, le cabe la función de formar los "expertos" que el sistema productivo demanda, al mismo tiempo que contribuye a mejorar las posiciones sociales de los individuos. Es simultáneamente factor de movilidad social y de desarrollo social.

Como, al mismo tiempo, la igualdad de oportunidades se planteaba como igualdad de acceso, todas las reformas educativas deberían centrarse en la eliminación de los obstáculos socioeconómicos que bloqueaban el desarrollo de los "talentos" de origen social y modesto y su promoción social. De este modo el análisis económico proporcionaba la base "científica" para la expansión educativa y al mismo tiempo legitimaba las bases ideológicas del propio capitalismo.

[6] Ver Clark, 1962; Schuktz, 1983; Becker, 1983; De Miguel y Romero, 1969; Romero y Gonzalez Anleo, 1969; Quintás y otros, 1976; Collins, 1989.

Sin embargo el optimismo igualitario que el capitalismo decía defender duró bien poco. Antes de finalizar la década de los 60 se comenzaba ya a hablar en los EEUU de la crisis mundial de la educación, cuyo punto fundamental de controversia era la falta de equilibrio entre la oferta y la demanda educativa a nivel mundial y el éxito escolar diferencial de los alumnos y alumnas de orígenes de clase y medios culturales diferentes, unido todo ello a determinados defectos internos de los sistemas educativos. Al mismo tiempo se iban generalizando las protestas estudiantiles, que tenían como punto de mira el poner en cuestión el sistema de valores socioculturales del momento. Es en este periodo y en este contexto cuando se realizan una serie de estudios empíricos sobre la relación educación- movilidad social que van a poner en crisis los principios teóricos que sustentaban las bases la sociología liberal e, incluso, los principios ideológicos y políticos que estaban en las bases de las modernas democracias liberales. Como ejemplo de tales estudios, cabe citar el Informe Coleman (1966), los trabajos de Jenks (1972), la crítica de Thurow (1983) a la teoría del capital humano y las encuestas llevadas a cabo por el INED, el OCDE y las diversas encuestas británicas[7].

Todos estos estudios no solamente cuestionan la idea de que una expansión y desarrollo de los sistemas de enseñanza favorecen la igualdad de oportunidades de acceso y, por ende, la democratización de la educación, sino que ponen de manifiesto que, aún dándose una igualdad de acceso a la educación, la desigualdad de éxito escolar viene dada por los orígenes sociales de los escolares.

Desde la sociología se intentará analizar toda una serie de variables (influencia del medio geográfico, del medio social, de los orígenes de clase, de los modelos familiares, de los capitales culturales, de la manera como son inculcadas las normas culturales y los sistemas de creencias, los códigos lingüísticos….), pero en todo caso, estos trabajos, junto a otros estudios (Husen, 1972, Boudon, 1973, Touraine, 1967, Diez Nicolás y otros, 1975) desmontan la concepción liberal de los talentos innatos y la imagen de la escuela liberadora de los obstáculos a la capacidad de cada sujeto, mediante la igualdad de oportunidades, y formadora de sujetos libres de prejuicios e integrados en un contexto cultural caracterizado por la tolerancia y la libertad. Es decir, la educación escolar ya no será concebida como instrumento de integración y de equiparación social, sino como un instrumento de dominación y de reproducción y

[7] Una panorámica de todas estas críticas aparece en CRESAS (1978) y Forquin (1990a y b)

legitimación de las desigualdades sociales. Se empieza, por tanto a despertar de la ensoñación que la *paideia* funcionalista representaba[8].

2.2. De la preparación para el trabajo a la interiorización de la dominación

A partir de los años 70 el dogma de la paideia funcionalista sobre la función integradora de la escuela en una cultura común y homogénea es denunciado como un modo de legitimación y reproducción de la dominación social y económica. La ruptura con el optimismo encarnado por la paideia funcionalista se rompe en varios frentes y en la desmitificación del discurso oficial de la escuela tuvo un papel fundamental el propio proceso de masificación que vivieron los sistemas de enseñanza a partir de los años 60-70 en las sociedades europeas y americana.

2.2.1. Escuela y reproducción de las relaciones de producción

Así para el pensamiento neomarxista la integración social no puede entenderse aislándola de las estructura de clase que rige la sociedades capitalistas. La función de integración que lleva a cabo el sistema escolar tiene como función esencial en los sistemas capitalistas la reproducción de las desigualdades de clase y formar a los trabajadores no tanto técnica como psicológicamente para cumplir disciplinariamente sus funciones productivas subordinadas en el centro de trabajo.

[8] Esta crisis de la *paideia* funcionalista se ve reforzada por las críticas que desde la economía sufre la teoría del capital humano. El desarrollo tecnológica del capitalismo parece no requerir un aumento de los conocimientos y cualificaciones educativas del trabajador, como aquella teoría afirmaba, sino que ocurre precisamente lo contrario: la expropiación por parte de las empresas de las cualificaciones originarias de los trabajadores, la depauperación y degradación de la fuerza de trabajo, la fragmentación de la economía, la segmentación del mercado de trabajo, la consolidación del paro estructural (Braverman, 1987; Sohn-Rethel, 1980). En el campo educativo, en paralelo con la crisis de la teoría del capital humano, se comienza a considerar que el sistema educativo no tiene como finalidad primordial incorporar en el sujeto ningún tipo de capacidad instrumental, sino que se concibe la educación como un proceso que permite clasificar a los sujetos de acuerdo al criterio de pasar o no a través de específicos filtros (Stiggliz, 1975; Dore, 1976, Parkin, 1979).

La escuela mediante el aprendizaje de algunas habilidades comprendidas en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante reproduce en su mayor parte las relaciones de explotados con explotadores y de explotadores con explotados (Althusser, 1977). La escuela es el instrumento idóneo para reproducir y producir las fuerzas productivas y las relaciones de producción capitalistas. Los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista son, naturalmente, recubiertos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente vigente, puesto que es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología, laica, en donde maestros respetuosos de la "conciencia" de los alumnos que les son encomendados (confiadamente) por sus padres (los cuales son, a su vez, igualmente libres, es decir, propietarios de sus hijos), les hacen aceptar la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos, a través de su propio ejemplo, los conocimientos, la literatura y sus valores salvadores.

Baudelot y Establet (1976) arremeten contra la ideología que presenta a la escuela como si fuese un proceso único, objetivamente igual para todos una vez que se está dentro de él. Al analizar las dos redes escolares, la que produce a los "trabajadores intelectuales" y la que produce a los "trabajadores manuales", que se ocultan tras la imagen de la escuela única y común para todos, nos mostrarán a la escuela como una escuela dividida y a la pretendida escuela uniformadora como una escuela diversificadora.

Desde estas coordenadas es lógico que las posturas neomarxistas pusieran en solfa las representaciones ideológicas que se esconden tras las respuestas de la teoría del capital humano a la relación entre educación-economía y empleo-educación. Bowles y Gentis (1981, 1983 a y b), desde el radicalismo americano, señalaron como el principal punto de contraste entre la orientación liberal del modelo del capital humano y la orientación radical o neomarxista de la socialización, es que, mientras el primero entiende la educación como la mejor forma de conseguir una mayor igualdad y movilidad social, el segundo concluye precisamente lo contrario: la educación reproduce las desigualdades de clase y forma a los trabajadores no tanto técnica como psicológicamente para cumplir disciplinariamente sus funciones productivas subordinadas en el centro de trabajo.

En este sentido, las teorías radicales sostienen que la educación formal se expandió con el fin de solucionar los crecientes problemas de control social generados por el industrialismo y la urbanización, inculcando a los estudiantes rasgos no cognitivos, tales como la obediencia, la

disciplina y el respeto a la autoridad, en vez de proporcionarles cualificaciones integrales que les permitan entender y realizar el proceso global de trabajo y, con ello, facilitar posiblemente una mayor igualdad y movilidad. En consecuencia, la función primordial del sistema educativo es socializar a los estudiantes en el status socioeconómico de sus padres y perpetuar la estructura de clase.

El sistema educativo ayuda a integrar a la juventud en el sistema económico mediante una correspondencia estructural entre las relaciones sociales y las relaciones de producción. Comparando con esta función, el desarrollo de los atributos cognoscitivos juega un papel claramente secundario dentro del sistema educativo (Fernández Enguita, 1990a). La estructura de las relaciones sociales en la educación no só1o habitúa al estudiante a la disciplina del lugar del trabajo, sino que desarrolla los tipos de conducta personal, los estilos de autopresentación, propicia imagen e identificaciones de clase que son ingredientes cruciales de la adecuación al empleo. La escuela es así un aparato ideológico de Estado que genera y premia los rasgos de personalidad y carácter funcionales con la perpetuación de las desigualdades en la sociedad en general y en las organizaciones productivas en particular.

Sin embargo a pesar de este isomorfismo entre las relaciones sociales de la educación y las relaciones sociales laborales, en la escuela se dan una serie de conflictos y contradicciones que las corrientes neomarxistas (Carnoy y Levin, 1985) interpretan como el efecto de la acción sobre la escuela de dos fuerzas fundamentales y contradictorias. La escuela del capitalismo avanzado debe reproducir una fuerza de trabajo adecuada para la producción y a la vez formar a ciudadanos para posibilitar la convivencia en un estado democrático liberal. La función reproductora de la educación se contradice con la función democrática del Estado para la participación política.

La educación, como aparato de Estado, es un espacio de conflicto, reflejo de las contradicciones sociales derivadas de las fuerzas capitalistas y de las fuerzas democráticas (principalmente representadas por los movimientos sociales) que coexisten en la sociedad. En la escuela, por consiguiente, tienen lugar procesos que no son solamente el reflejo de las relaciones de producción capitalistas, sino de las contradicciones entre capitalismo y democracia y del propio conflicto entre grupos sociales que luchan en y por la educación. A su vez la introducción de las variables género y étnia complican enormemente las dinámicas y tensiones que tienen lugar en el interior del sistema educativo.

No es de extrañar que al analizar la función de integración de la escuela como una tarea de socialización diferencial de los distintos grupos sociales, sea vista ésta en las perspectivas más críticas como un instrumento de control y de normalización creciente de todos los individuos. Así, la escuela no tiene como finalidad realizar ningún proyecto liberador del individuo ni la construcción de sujetos autónomos, sino que, aplicando los postulados foucaultnianos, la escuela es presentada como un espacio cerrado, disciplinado y disciplinador, en el que el despliegue de la tecnología y los conocimientos se orientan exclusivamente para domar y esclavizar a los individuos. Algunos, resistiéndose, quizás logren salvar su dignidad, sin embargo inexorablemente fracasan escolar y socialmente (Willis, 1980; Fernández Anguita, 1989; Giroux, 1983 , 1990, 1999, 2001; Apple, 1984, 1986b, 1987).

2.2.2. Escuela y reproducción de estilos de vida diferenciados

Ahora bien, no solamente desde una perspectiva neomarxista se ha criticado la función de integración que realiza la escuela, sino también desde la tradición weberiana del conflicto (Medina, 1986), como pueden ser el modelo credencialista (Dore, 1976, 1983; Parkin, 1979) y los trabajos de Bourdieu (1967, 1977) y Passeron (1983)

El sistema de enseñanza moderno aparece como un mecanismo de domesticación y de dominación simbólica de los ciudadanos, y en el que, más que producirse nada nuevo, se distribuyen bastante rígidamente las credenciales educativas necesarias para acceder a las diferentes posiciones sociales.

Se trata, en definitiva, de una lucha por el poder y los recursos materiales, empleando los títulos como armas culturales que permiten a los profesionales de los diferentes gremios y especialidades manipular y controlar ciertos empleos con la excusa de la especialización técnica y profesional. En definitiva, los diplomas académicos no son más que un medio de controlar la entrada a posiciones claves y privilegiadas en la división social del trabajo. Más que conocimiento, lo que otorgan es poder

Todas estas teorías van a terminar desligitimando de un modo radical los presupuestos que definían los postulados de la paideia funcionalista. Mientras que para la sociología funcionalista, el sistema educativo no crea o amplia la desigualdad social, sino que se limita a descubrir diferencias individuales preexistentes, a fin de adaptar a los individuos más

eficazmente a las distintas posiciones que genera el proceso de división del trabajo, y mientras que para dicha sociología el sistema educativo es más bien un instrumento de igualdad, aquí la desigualdad social no es esencialmente producto de la necesidad técnica. Las diferencias sociales tienen que ver, sobre todo, con el poder, y se manifiestan antes que nada, como diferencias culturales. El sistema educativo constituye un instrumento básico de diferenciación cultural, o sea, social. Los diferentes modos de vida o culturas aparecen entre sí jerarquizados y mantienen unas relaciones de dominación- subordinación. La cultura y la educación constituyen desde este planteamiento una expresión de poder (Collins, 1971, 1974, 1989).

> ¿Qué es lo que se aprende en las escuelas? Ha habido pocos estudios sobre lo que verdaderamente se aprende en las escuelas y cuánto tiempo se recuerda. Las evidencias disponibles sugieren que las escuelas son lugares muy poco eficientes de aprendizaje. Muchas de las técnicas utilizadas en empleos directivos y profesionales se aprenden en los mismos lugares de trabajo (Collins, 1989: 24)

De acuerdo con ello, en la educación no se trata de transmitir conocimientos objetivos y habilidades técnicas relacionadas con el mundo de la división del trabajo, sino que por el contrario proporciona principalmente aquellos hábitos culturales (formas de hablar de vestir, de maneras de presentarse, preferencia, gustos estéticos, costumbres…) correspondientes a los status dominantes de la sociedad. Por consiguiente no es la productividad de los individuos lo que determina la obtención de buenos empleos, sino las formas de presentación y los estilos de vida diferentes. Los empleadores seleccionan en el mercado de trabajo entre aquellos trabajadores que han asimilado los hábitos sociales adecuados a las tareas que han de realizar, en el caso de las credenciales universitarias, de control y de dirección. (Alonso Hinojal, 1980: 121-122; Medina, 1986: 145-151; Bonal, 1998: 73-79; Jerez Mir, 1990: 387-394).

> En suma, lo que se aprende en las escuelas tiene mucho más que ver con las normas convencionales sobre los conceptos de la sociabilidad y del derecho de propiedad que con técnicas instrumentales o cognitivas (…) Las escuelas tienen relativamente poco efecto sobre la enseñanza, excepto en cuanto se refiere a moldear esos estilos culturales disciplinados siempre prominentes entre las clases sociales como superiores (Collins, 1989: 26- 29)

Por tanto, el sistema de enseñanza no está hecho para favorecer la igualdad de oportunidades entre los individuos y dotarles de unos valores básicos comunes que les permita desarrollar al máximo su ciudadanía, sino por el contrario es un espacio de lucha entre grupos sociales en pos del status, del poder y de la diferenciación social. Y esta función de clausura el sistema de enseñanza la ejerce a través del examen:

> Si escuchamos las peticiones desde todos los lados para que se introduzcan planes de estudio regulados que culminen en exámenes especiales, ello se debe, por supuesto, no a un súbito despertar de una "sed de educación", sino más bien al deseo de limitar el número de candidatos para estas posiciones y de monopolizarlas en provecho de los poseedores de patentes académicas. Para esta monopolización, el instrumento hoy universal es el "examen"; de ahí su ascenso irresistible. Dado que el curriculum requerido para la adquisición de esta patente de educación exige considerables gastos y un largo período de gestación, esta contienda implica una represión del verdadero talento (o del "carisma") a favor de la propiedad, ya que

> el costo intelectual de las patentes de educación va siempre decreciendo a medida que su volumen se incrementa (Collins, 1989: 5)

Así pues el sistema de enseñanza otorga aquellas credenciales necesarias para incorporarse a las posiciones más privilegiadas del mercado de trabajo y, con ello, de la estructura social. De esta manera a través de su funcionamiento queda legitimada dicha estructura.

2.3. De la igualdad escolar a la escuela de clase

Una de las explicaciones predilectas de la paideaia funcionalista para aunar la función igualadora de la escuela y el mantenimiento de la estratificación social es la del "don natural": puesto que la escuela es teóricamente igual para todos los niños, cada uno de ellos puede ser colocado en función de sus dotes en una misma escala, que clasifica y ordena con la supuesta objetividad de sus normas.

Esta objetividad se derrumba, cuando se advierte que la aptitud medida con arreglo al criterio escolar denota más que dones naturales, una mayor afinidad entre los hábitos culturales del alumno y las exigencias del sistema de enseñanza o los criterios que en él determinan los buenos resultados.

La escuela, en efecto, bajo la apariencia de neutralidad, igualdad de oportunidades e independencia, lo que hace en el fondo, es ocultar que está reproduciendo aquellas relaciones de dominio imperantes en nuestra sociedad. De hecho, la escuela se ve forzada a tratar de modo desigual a las diferentes clases sociales, convirtiéndose en foco y origen de todas las desigualdades culturales.

Es decir, el aprendizaje del niño comienza mucho antes que su aprendizaje escolar. Así pues, el aprendizaje escolar no comienza en el vacío, sino que va precedido de toda la etapa del desarrollo anterior a la entrada en la escuela, etapa del desarrollo en que se adquieren un conjunto de saberes, de aptitudes y de formas (y facilidad o no) de expresión que serán determinantes para el éxito escolar posterior. Puesto que la pedagogía de la escuela burguesa es una pedagogía normativa que se funda y se construye sobre las normas de la ideología y la cultura burguesas, los niños que no se hayan impregnado, en sus aprendizajes preescolares, de

esas normas y cultura, es decir, que no hayan crecido en el seno de la burguesía, se encontrarán en una franca inferioridad de condiciones respecto a los que lo hayan hecho.

> La escuela es la que contribuye más que cualquier otra institución a formar la actitud culta, el sentimiento de familiaridad con el mundo cultural. Pero teniendo en cuenta que la escuela reúne y trata de modo desigual a las diversas clases sociales, en la escuela es donde hay que ver el origen de todas las desigualdades culturales (Bourdieu y Passeron, 1967:20)

> Imponiendo a todos lo que no es prácticamente realizable - y realizado- más que por la minoría de los niños de la burguesía, se conduce a la anormalidad y a la patología a la inmensa mayoría de los niños de las clases populares (Bourdieu y Passeron, 1977: 76)

El cercenamiento de las clases populares se va desplegando con el tiempo y con suavidad; es así como se puede disimular mejor. Los privilegiados en los bienes económicos son también favorecidos en los bienes culturales. Los detentores de los bienes simbólicos y culturales son los predestinados a la obtención de los bines económicos. Capital cultural y capital social son convertibles. Los dones y productos del sistema escolar (cultura, títulos, diplomas) son recibidos como una herencia que el sistema económico-social concede a sus privilegiados. Y, en retorno, los bienes culturales garantizarán bienes económicos y sociales a los privilegiados del sistema escolar.

En este sentido, Bourdieu y Passeron en su obra *La reproducción* (1977) elaboran un modelo en el que se pone en tela de juicio el concepto mismo de cultura, y por ende, de cultura escolar. Los modos de ser, de apreciación y de acción, como sistema simbólico, considerados como legítimos en una formación social determinada, es decir la cultura, no son deducibles de ningún principio universal físico, biológico o espiritual, puesto que no tienen ningún tipo de relación interna con la naturaleza de las cosas o con la naturaleza humana. Es decir, la selección de significados que definen objetivamente la cultura de un grupo o clases es arbitraria. Arbitraria si se refiere al conjunto de culturas presentes o pasadas o al universo de culturas posibles. Pero debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y debe su inteligibilidad a la coherencia y a las funciones de las relaciones significantes que la constituyen.

Arbitrariedad cultural no quiere decir, por tanto, gratuidad de la cultura, ya que ésta toma su fundamentación en las condiciones sociales de producción y en los intereses objetivos de los miembros de una formación social determinada. Es precisamente la estructura de relaciones de fuerza entre los grupos o clases e una sociedad determinada, la que configura el patrón cultural. Y el juego de esas relaciones de fuerza coloca, entre el sistema de arbitrariedades culturales, aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos (materiales o simbólicos) de los grupos clases

dominantes. La historia de cómo las clases dominantes logran inyectar en el colectivo social una conciencia de la realidad, de tal modo que oculta el tejido objetivo de las relaciones sociales, es la misma historia de lo que llamamos cultura. De ahí se derivan modos de vivir, costumbres, comportamientos, actitudes, expresiones, símbolos…., que se van produciendo y reproduciendo "al son que tocan" los dominadores de la situación.

Y la imposición de la cultura arbitraria se realiza mediante una violencia simbólica, es decir, a través de la imposición, por parte de la acción pedagógica de una serie de significaciones impuestas como legítimas: el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimación aumenta el poder de quien la produce y le permite seguir ejerciendo su violencia.

Este significado es extensible a todo tipo de acciones pedagógicas, sean estas de carácter familiar, institucional o de cualquier otro tipo. De forma específica, la acción pedagógica que se ejerce en el ámbito de la institución escolar o sistema de enseñanza, tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica. La violencia difuminada por todo el sistema escolar, cumple una función de legitimación, tanto más necesaria para la perpetuación de unas significaciones y de un orden social, en la medida en que la evolución del engranaje de fuerzas tiende a excluir la imposición de una jerarquía fundada sobre la afirmación bruta de las relaciones de fuerza

El ejercicio de la acción pedagógica en todas sus manifestaciones, difusas o institucionalizadas, engendra *habitus* capaces de producir prácticas conformes a la arbitrariedad cultural de los grupos o clases, y reproduce las condiciones especiales de producción de esta arbitrariedad cultural, o sea las condiciones objetivas de las que es producto.

Mientras que la adquisición de la cultura escolar supone para los hijos de las clases inferiores una verdadera aculturización, para los de las clases altas no significa nada más que una continuación de la cultura de clase en la que están inmersos. Bajo su aparente configuración autónoma e independiente, el curriculum hace de la escuela el motor de la eliminación y de la selección graduales no de los que no están dotados de una inteligencia natural, sino de aquellos que por pertenecer a las clases sociales menos favorecidas, tienen menos oportunidades de éxito (tanto escolar como social) (Bourdieu, 1977).

Instrumento privilegiado de la sociedad burguesa que confiere a los privilegiados el supremo privilegio de no aparecer como privilegiados, la escuela logra tanto más fácilmente

convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dones o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluya en materia de cultura la conciencia de la desposesión (Bourdieu, 1977: 269). No hay descontento ni insatisfacciones porque el habitus de clase determina a la vez las aspiraciones y el grado en que pueden ser satisfechas. No hay probabilidad de poner en cuestión el sistema de enseñanza, ya que cada uno recibe en la medida de sus aspiraciones. Los individuos viven en la ilusión de que a cada uno se le da lo que le corresponde, cada cual debe respetar su pasado y continuar su destino.

Los trabajos de Anyon (1979, 1999), Taxel (1983), Young (1971, 1993, 1976, 1977), Dreeben (1990), Bourdieu (1983), Bernstein (1983), Apple (1979, 1982a. 1982b, 1986, 1988, 1995, 1996, 1977), Baudelot y Establet (1976), Rist (1999) entre otros muchos, han puesto de manifiesto la ficticia objetividad del campo de los saberes y de las prácticas pedagógicas que se les trasnmite al alumno de un modo aséptico y pretendidamente científico, es decir, sin hacerles ver la base material y social en que aquel cuerpo de saberes se genera y reproduce.

Todo lo que rodea el hecho educativo (arquitectura de los centros docentes, relaciones entre el profesorado, entre éste y el alumnado, y entre el propio alumnado, expectativas del profesorado del alumnado y de éste con respecto a aquel, el contenido de los programas, recursos y materiales didácticos, el grado de autonomía de los centros, profesores y alumnos, el clima escolar...) está influyendo de una manera directa, aunque casi siempre implícitamente, en el rendimiento y el comportamiento de los alumnos. Y todo ello esta en función de las relaciones de poder y de clase dominantes.

Bourdieu (1967, 1978, 1983) Baudelot y Establet (1976), y Bernstein (1958, 1959a, 1959b, 1960, 1961, 1961b, 1962, 1965, 1971, 1972, 1985, 1981, 1969, 1974, 1978, 1984) mostraron la importancia del lenguaje en la selección que el sistema de enseñanza realiza. El éxito escolar de los alumnos esta en relación con la distancia que separa el dominio del lenguaje escolar del dominio práctico del lenguaje materno. Hay, por tanto, una relación directa entre la posesión de un capital lingüístico y el éxito en los estudios. Los alumnos de las clases inferiores y medias sufren necesariamente una selección más fuerte, porque la distancia del capital lingüístico que poseen en relación al lenguaje escolar, es mayor que la que se da en las clases superiores. La influencia del capital lingüístico en los primeros años es más fuerte, pero continua a lo largo de los diversos niveles.

Tanto para Bernstein como para Bourdieu, la estructura social engendra formas lingüísticas, que a su vez transmiten la cultura, ejerciendo así una restricción sobre el comportamiento.

> "… si un grupo social, a causa de su posición de clase, definida por la profesión y el status del conjunto de sus miembros, ha desarrollado lazos de comunidad estrechos; si las relaciones de trabajo de los miembros de este grupo ofrecen poca variedad y pocas ocasiones de tomar iniciativas; si sus reivindicaciones para lograr triunfar tienen que ser colectivas más que individuales; si sus tareas profesionales exigen una manipulación y un control físico de objetos, más que una organización y un control simbólico; si la autoridad mínima del hombre en su trabajo se convierte en autoridad topoderosa en casa; si los alojamientos están superpoblados y limitan la variedad de situaciones que puedan encontrar sus ocupantes; si los niños se socializan mutuamente en un medio que ofrece pocos estímulos intelectuales; si todas estas características están presentes en un mismo medio, se puede afirmar que tal medio producirá una forma de comunicación que moldeará las disposiciones intelectuales, sociales y afectivas de los niños *(Bernstein, 1985: 191)*

Bernstein[9] distingue dos tipos de códigos sociolingüisticos el código restringido y el código elaborado. Desde el punto de vista del aprendizaje, los códigos son diferentes. Las estructuras de un código restringido pueden aprenderse de manera informal y rápida; se habitúa uno rápidamente a él. En cambio, la gama de elecciones estructurales posibles y de elección realmente operadas es mucho más extensa en el caso del código elaborado. Esto hace que requiera habitualmente un periodo mucho más largo de aprendizaje informal. Como el modelo del código restringido es universalista, todos los sujetos tienen acceso a este código y al tipo de significaciones especiales y condensadas que exprime. Al contrario, como el modelo del código elaborado es particularista, algunos sujetos únicamente tienen acceso al código y a las significaciones potencialmente universalistas que expresa.

Las posibilidades de acceso al código elaborado no dependen de factores psicológicos, sino de las posibilidades de acceso a posiciones sociales particulares en el seno de la estructura social. Como regla general, estas posiciones son la de un estrato que controla (o busca controlar) las principales esferas de poder de la sociedad. Así se pone en relación la posesión de un código no solamente con las características aisladas de una clase social (expresadas en términos de medio familiar), sino con las características que resultan de su posición en la sociedad global. En este sentido, Bernstein nos dice que el código restringido es característico de la parte inferior de la clase obrera y el código elaborado de la clase superior y estratos asociados.

[9] Ver Usategui, 1993a, 1993b, 1992.

Los códigos restringidos y elaborados operarán tipos de control diferentes que se cristalizarán en la naturaleza de la construcción verbal. Esta es resultante de modelos de orientación, de asociación y de organización. Los determinantes primeros de esta triada son la forma de las relaciones sociales o, más ampliamente, de la cualidad de la estructura social. De aquí el postulado bernsteniano: la forma de las relaciones sociales selecciona el tipo de código, que viene a ser entonces una expresión simbólica de estas relaciones y que viene a reglar la naturaleza de la interacción social. Así, el código transmite y refuerza a nivel psicológico las relaciones que resultan de la forma de las relaciones sociales. Parece que el código suscita, sostiene y generaliza los aprendizajes esenciales; que indica lo que debe ser aprendido y determina las condiciones en las que un aprendizaje tiene la posibilidad de triunfar. El efecto esencial de un código restringido será disminuir la habilidad lingüística potencial, dar más importancia a las respuestas de nivel concreto y descriptivo, inhibir la aptitud para generalizar a nivel más elevado. Al mismo tiempo, este tipo de código refuerza la solidaridad del niño con sus camaradas, lo que, a su vez, refuerza la solidaridad expresada por el código. Los niños de la clase superior y de sus estratos cercanos tienen experiencia de un código restringido y de un código elaborado; se benefician, por tanto, de las posibilidades que estos dos códigos representan. Esto será esencial en el éxito escolar.

Por otra parte, autores como Rosenthal y Jacobson (1968) y Keddie (1971) Rist (1999), Bourdieu (1967, 1977), Spindler (1982, 1987) pusieron de relieve el carácter subjetivo que impregna muchas de las valoraciones que hace el profesorado de sus alumnos. Muchas veces los juicios que realizan los profesores de sus alumnos ocultan valoraciones de clase social respecto de los que se considera un comportamiento idóneo o moral. Las expectativas que el profesorado tiene de sus alumnos rigen en última instancia el rendimiento que van a desarrollar dichos alumnos. Las expectativas negativas que pueda tener un profesor respecto al rendimiento de sus alumnos son percibidas por el alumnado que adoptará inmediatamente una postura de desinterés o de abandono frente a cualquier tarea escolar que le llevará al fracaso escolar.

Por otra parte, el hecho de que, a pesar de la decapitación de las clases bajas que la escuela realiza, haya un número pequeño de individuos procedentes de estas clases que hayan sido capaces de superar las barreras que el sistema de enseñanza ha ido poniendo a lo largo de su vida escolar, sirve y se utiliza para legitimar la ideología de la igualdad de oportunidades que la escuela representa. La escuela tiene como función legitimar el orden establecido, ocultando

las relaciones entre la función de inculcación y la función de conservación de la estructura de las relaciones de clase características de esta sociedad.

En definitiva, desde los análisis sociológicos críticos se desmitificó las posibilidades de cambio social que el sistema de enseñanza entrañaba. Pero dado que esta desmitificación se produjo de la mano de un declive de todas las ideologías políticas y sociales que preconizaban la posibilidad de construir un nuevo mundo más igualitario y solidario y del triunfo aparente de lo que se ha venido denominando el pensamiento único, el escepticismo y la desesperanza comenzaba a adueñarse del campo educativo, ya que parecía sumamente difícil romper el binomio sistema escolar - reproducción social. En la mayoría de las investigaciones sobre la escuela se empezó a poner el énfasis en las limitaciones de los sistemas escolares para trascender su función reproductora y legitimadora de la estructura social y en muy escasas ocasiones se analizaban y se exploraban sus posibilidades. Los analistas de la educación y los profesionales de la enseñanza apenas se percataban que esta perspectiva apocalíptica favorecía la tendencia autorreproductora del sistema.

2.4. De la escuela de elite a la escuela de masas

No se puede hablar de las modificaciones que ha sufrido el sistema de enseñanza en su función de adscripción social, sin referirnos a lo que ha venido llamándose el fenómeno de su masificación. Ésta se presenta como una tendencia constante del sistema escolar, sobre todo a partir de los años 60, y es fruto de la conjunción de la demanda privada y de la oferta pública de educación, reforzándose, primero, con la creación de la enseñanza obligatoria, y, posteriormente, con los sucesivos alargamientos que dicha enseñanza ha conocido a lo largo de los años.

Actualmente el discurso dominante achaca casi en exclusiva a la masificación del sistema escolar el fuerte desajuste entre el mercado de trabajo y la cantidad y modalidad de diplomas que expiden los centros de enseñanza. No es de extrañar, por tanto, que a buena parte de los centros de enseñanza superior se les califique como "fábricas de parados" (de Miguel y Moreno 1979) o, por otra parte, se acuse a las instituciones educativas de convivencia con el sistema político a la hora de resolver el problema del paro y se interprete la prolongación de la

obligatoriedad de la escolaridad como una nueva socialización política en forma de aparcamiento de jóvenes o de alternativa al desempleo (Moncada, 1980).

En cierta medida es una falacia que se hable más de educación que de trabajo a la hora de afrontar los desequilibrios existentes entre las calificaciones escolares y los puestos de trabajo, ya que se responsabiliza, muchas veces a la educación, de situaciones y fenómenos sociales que transcienden la escuela[10].

> Cuando se habla de la relación educación empleo, parece como si cada una de las partes quisiera engañar a la otra. Se utilizan para caracterizar la relación diversas categorías: explosión escolar, masificación, deteriorización, éxito, abandono, calidad de la enseñanza, etc. Pero quizá haya que darles a estos conceptos otro contenido que el usual. "Deteriorización", por ejemplo, puede querer decir entre muchas otras cosas, que las clases trabajadoras han tomado por asalto la Universidad derribando los viejos pedestales. Puede querer decir, que, siendo la de la selección social una función básica, en estas condiciones, o hay que cribar más fino o se necesita más atención pública, más presupuesto, más y mejor profesorado. " Masificación " puede querer decir que ya se ha llegado hasta un punto suficiente con la justicia y que hay que cuidar en adelante la eficacia (Lerena, 1986: 186).

De hecho, es significativo que en muchos de los planteamientos actuales en torno al fenómeno de la masificación escolar se olvida que en el fondo es la plasmación de los ideales a alcanzar en buena parte de los proyectos de renovación pedagógica que la escuela de "antes" quería y luchaba por implantar y, de facto, se aludía a ella como meta a conseguir en todos los programas de los partidos políticos de la izquierda y, en buena parte, de los que se autodenominaban liberales. En este sentido se expresa Passeron cuando afirma que:

> El mismo término "devaluación de los diplomas", que parece ser unánime para denominar el aflojamiento de los vínculos entre el título escolar y su poder social, es significativo debido al hecho de que nadie parece espontáneamente impulsado a nombrar este fenómeno por su contrario, a saber, "extensión de la educación y de la cultura a una parte creciente de la sociedad, independientemente del puesto profesional ocupado". Ahí estaba sin embargo, el ideal que profesaban al mismo tiempo la ideología humanista de la "cultura desinteresada" y la ideología progresista de las Luces. Por haber sido rápida el cambio se puede ver a los mismos individuos que afirmaban, hace poco, que la "democratización de la cultura" estaría realizada "cuando el jardinero pudiera leer a Platón en el original", desolarse hoy cuando nos arriesgamos a encontrar al jardinero con una licenciatura en Griego (Passeron, 1983).

En todo caso, sea cual sea el valor y el contenido que demos al término "masificación", lo que nadie puede negar es que ésta ha provocado profundas mutaciones en los procesos selectivos de los sistemas escolares, en su estructuración interna, en la distribución de diplomas

[10] Más que de educación de masas cabría, en todo caso, hablar de la escuela de masas, pues, al hablar de la masificación de la enseñanza en el Estado español, hay que tener en cuenta que todavía nos encontramos muy lejos de las tasas de escolarización que se dan en el entorno más inmediato. Así, mientras en la Unión Europea el porcentaje de población entre 20 a 24 años que al menos ha alcanzado el nivel de la segunda etapa de educación secundaria superior es, según datos del 2004, el 76, 4% (79,3 % para las mujeres y 70,65 para los hombres), en España es el 62,5% (70,0% en el caso de las mujeres y 55,2% en el de los hombres). Es decir, como afirma Jorge Calero, todavía "el débil acceso a la educación secundaria postobligatoria en España constituye un cuello de botella importante del sistema educativo" (2006: 9).

y en la relación entre las calificaciones escolares y las sociales, lo que, a su vez, ha provocado cambios importantes en las estrategias de los actores individuales en el interior de los sistemas escolares.

En primer lugar, la masificación ha modificado sustancialmente los mecanismos selectivos de la escuela .

Por una parte, la selección ya no se hace fuera de las fronteras de la escuela, sino a lo largo de los diferentes recorridos que la estructuran. La división no se establece ya entre quienes acceden a los estudios secundarios y los que se quedan fuera, sino entre los que logran ir superando los diversos tramos y los que fracasan, que son, a su vez, (re)conducidos o relegados a vías marginales sin ningún prestigio del sistema educativo o directamente pasan a situarse en el precipicio que les puede arrastrar a la exclusión social.

De esta manera, los modos manifiestos de selección social son sustituidos o disimulados, según el prisma con el que se acceda a explicar el cambio, por mecanismos de selección aparentemente estrictamente escolares. Esta transformación de los mecanismos de selección no quiere decir que los orígenes o el nacimiento no tengan ya un papel en el *cursus* académico de los individuos, sino que su influencia se ejerce ahora a través de los propios resultados escolares. Como ha quedado demostrado en las numerosas investigaciones que desde la sociología crítica de la educación se han realizado, en la escuela de masas se ha conseguido la igualdad de acceso al sistema escolar, pero el nacimiento sigue pesando en los resultados, es decir, en el éxito o fracaso[11]. El mecanismo de selección se ha modificado, pero los resultados

[11] Es significativo que en el Informe Pisa 2003 los cinco centros escolares del Estado español que obtienen las mejores puntuaciones pertenezcan a un contexto sociocultural superior a la media, mientras que los cinco peores son de un contexto inferior. Una vez más queda patente que lo determinante en relación a los resultados académicos de los alumnos y alumnas no es tanto el tipo de centro cuanto la situación sociocultural de sus familias. También se ha visto en dicho estudio que la influencia del contexto general del centro es mayor que la situación individual de cada alumno. Por otra parte, en este estudio se reafirma de nuevo la importancia del curriculum oculto, ya que los factores que favorecen los mejores resultados en un contexto sociocultural alto son "las expectativas de los profesores, la influencia mutua entre los estudiantes y la dinámica educativa que se crea en el centro". En los centros de bajo nivel sociocultural se darían situaciones totalmente opuestas que determinarían los bajos resultados.

son prácticamente los mismos: la marginación y la exclusión de la gran mayoría de los alumnos y alumnos provenientes de los estratos sociales y culturales más desfavorecidos[12].

Al mismo tiempo, a medida que se masifica el sistema de enseñanza va entrando en una espiral de diversificación imparable. El sistema escolar pierde la rigidez que antes le caracterizaba y empieza a ofertar la posibilidad de elegir asignaturas, opciones e itinerarios. El sistema escolar se hace más abierto y en apariencia más adaptado a los gustos, necesidades y capacidades de su diferente clientela. De hecho en todas las escuelas de hoy en día se han institucionalizado departamentos de orientación con la finalidad de guiar a los alumnos y a sus familias entre las diversas posibilidades que la oferta educativa y el mercado de trabajo ofrecen[13].

Sin embargo, la diversificación esconde diferenciaciones de estatus, puesto que entre las diversas opciones que configuran el abanico escolar se establecen relaciones de prestigio jerárquicas que encubren reclutamientos sociales claramente diferenciados. La competitividad comienza a darse en el interior mismo del sistema escolar entre las diferentes redes que lo componen, entre las diversas asignaturas que conforman su curriculum y entre los diferentes centros que lo estructuran con la finalidad de atraerse los mejores públicos, es decir, aquellos cuyos orígenes familiares de alguna manera garantizan el éxito y alejan la amenaza del fracaso escolar. Aplicando al sistema de enseñanza no universitario la disyuntiva que Lerena plantea para la universidad, esta fuerte competencia que se ha instalado en el sistema escolar nos podría llevar a:

> … a una concesiva Universidad de masas y, por otra, a una exigente Universidad de minorías; aquella le rinde tributo a la justicia, mientras que la segunda habla de eficacia; una discutiría sobre la calidad de la enseñanza, otra se reservará una clientela de calidad social garantizada; una dispensará diplomas desvalorizados, la otra otorgará títulos de alta cotización; aquella puesta de cara al consumo y como alternativa al fenómeno del desempleo, ésta conectada a la producción; en fin, una sostenida como un servicio público (con un profesorado gris, burocratizado y uniformado) y la otra tendiendo puentes a la empresa privada y haciendo y deshaciendo jerarquías en el campo del conocimiento (Lerena, 1986: 138)

[12] Esta afirmación se puede corroborar con los datos que aparecen en una reciente investigación de Calero (2006). Así según la OCDE en España en el 2001 el porcentaje de población de 16 y 17 años matriculada en educación secundaria postobligatoria según clase social era: profesionales, 85,3%; intermedia (no manual-rutinaria), 61,8%; pequeños propietarios, 56,9%; manual cualificada, 52,2%; manual no cualificada, 27,5%; propietarios agrarios, 36,4%; y trabajadores agrarios, 36,4%.

[13] Sería interesante estudiar los estereotipos y prejuicios que guían los consejos de los propios orientadores, ya que todavía se siguen manteniendo diferencias por género y clase en las opciones que los alumnos y alumnas realizan a lo largo de su vida académica. Quizás se ha olvidado la idea marxiana de que son los hombres los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado.

En este clima de competitividad interna, aunque muchas veces se niegue desde el lenguaje oficial de la escuela, lo que más se valora en la carrera escolar de los individuos son los resultados conseguidos[14] y no el esfuerzo realizado, y el propio caminar por los diferentes vericuetos que el sistema escolar ofrece vendrá dado casi exclusivamente en función de estos logros alcanzados. Así, aunque se haya producido una democratización del sistema escolar, los porcentajes de fracaso escolar existentes indican que las desigualdades escolares no desaparecen con la igualdad de acceso al sistema escolar (Calero, 2006b). Parece que la masificación y la democratización de la escuela no han conseguido democratizar la sociedad por la escuela, sino que muchas veces

> La jerarquía de ramas y de los establecimientos, que está mucho más directamente relacionada con las oportunidades de salidas profesionales que el tiempo pasado en los estudios, satisface cada vez más la función de reproducción social (Passeron, 1983)

Por otra parte, estas cambios en los sistemas de selección de la escuela, han provocado también modificaciones sustanciales en las estrategias de los actores, ya que

> Puesto que el nacimiento no basta para triunfar automáticamente, conviene desarrollar una verdadera competencia escolar en la educación de los niños, y una cierta capacidad estratégica en el arte y la manera de utilizar el sistema. El tema de los consumidores de escuela, el de la competencia de los padres capaces de orientarse en el sistema de selección, adquiere una importancia central. El desapego y la gratuidad de los herederos ya no cuentan, no más que el amor de la necesidad y del "destino" en aquellos que no accedían a los estudios prolongados (Dubet y Martuccelli, 1998: 51)

Antes al sistema de enseñanza entraban los "justos", aquellos a los cuales los títulos y los diplomas consagraban lo que ya tenían: la clase social. Ahora la masificación y cohabitación en tramos de la enseñanza obligatoria de clases sociales desigualmente alejadas de la cultura escolar ha contribuido ciertamente a precipitar la crisis de una institución cuyos programas y pedagogías estaban hechos a medida para un público socialmente homogéneo de "herederos culturales".

La masificación ha originado un público nuevo: todos aquellos que fundamentalmente por razones sociales mostraban un rechazo al sistema escolar y abandonaban pronto la escuela para entrar en el mercado de trabajo, se han convertido en adolescentes difíciles con los cuales la escuela no sabe muy bien qué hacer. Condenados a permanecer en las ramas menos

[14] Entendidos éstos en su sentido instrumental y cognoscitivo, pues, como se afirmaba por parte de un número significativo de profesores que han participado en la presente investigación, se habla mucho en los medios y en distintos foros educativos de la importancia de la educación en valores, pero las familias de sus alumnos y alumnas e, incluso en numerosas ocasiones, los propios inspectores de enseñanza solo se interesan y preguntan por los

valorizadas, para ellos la escuela representa cotidianamente la experiencia destructiva del fracaso y del retraso escolares, ante lo cual pueden tomar una actitud resignada, agresiva o de desinterés, pero pocas veces enriquecedora y, siempre, alejada de las pautas y actitudes implícitas en la institución y no adecuada a las motivaciones que la institución supone.

La escuela se encuentra desorientada frente esta nueva clientela, ya que

> La escuela tiene que administrar públicos heterogéneos y ya no la alcanza el desempeño de un rol y la afirmación de sus objetivos para que sus alumnos participen en el juego (Dubet y Martuccelli: 209)

Y por otra parte, parece que la escuela tiene poco que ofrecerles, puesto que dicha masificación y el alargamiento de la escolaridad obligatoria, aunque, ha tendido a aliviar, en un periodo de crecimiento lento, el mercado de empleo, retrasando la demanda del primer empleo en las categorías sociales que entraban más precozmente en el mercado de trabajo, ha provocado una inflación y una devaluación de los diplomas. Así la aparente satisfacción de las demandas crecientes de escolarización por parte de las familias ha desactivado, sin duda, las tensiones políticas, atenuando uno de los simbolismos más visibles de la desigualdad social, pero también ha creado las condiciones de una decepción organizada de las expectativas de movilidad social que creaba, haciendo pesada la carga financiera de la educación asumida por las familias, aunque sea en términos de salario más diferido.

Sin embargo, aunque parezca contradictorio, esta devaluación de los diplomas no implica una pérdida de su importancia, sino que, por el contrario, la desventaja de aquellos que no los poseen. Así el fracaso escolar acarrea grandes posibilidades de fracaso social[15]. Con el diploma no se obtiene casi nada, pero sin diploma, nada en absoluto. En este sentido, la inversión en educación (búsqueda del diploma más elevado) sigue siendo racional, ya que hay realmente una relación entre el nivel de instrucción y las oportunidades sociales. Así

> Dejando de ser un bien relativamente escaso, el diploma ha pasado a ser un bien indispensable, y la ausencia de título constituye una verdadera desventaja. Agregado a la competencia escolar, este fenómeno incrementó fuertemente el carácter utilitario de la escuela, y una gran parte de las estrategias de los alumnos se basa en un utilitarismo que resulta inútil condenar, ya que se impone a todos los actores sociales (Dubet y Martuccelli, 1999: 208)

---

niveles adquiridos en las diversas disciplinas tenidas por serias, es decir, aquellas que están más orientadas a las dimensiones puramente instrumentales.

[15] Se ha visto la enorme dificultad que entraña "recuperar" formatívamente a aquellos que han fracasado en la etapa obligatoria de sus estudios, pues está demostrado que la tendencia a integrarse en la formación de adultos y en la formación continua es directamente proporcional al nivel educativo alcanzado en la educación formal (Calero, 2006)

Este incremento del valor de utilidad de los estudios ha resquebrajado los fundamentos institucionales de la institución escolar y ha modificado sustancialmente la actitud de los alumnos y de sus familias con respecto a sus estudios.

Con respecto a la institución, ésta toma su sentido en mayor medida por los bienes escolares útiles que ofrece que por los valores y contenidos culturales de la educación. En la competencia que la masificación ha abierto en el sistema escolar, las propuestas puramente educativas pierden terreno a favor de la utilidad y la rentabilidad de las formaciones. Las funciones educativas del sistema escolar parece que han declinado y éste se desarrolla cada vez más como un mercado en el que lo que prima son las competencias y las cualificaciones. Se hace cada vez más frecuente la desaparición de titulaciones, itinerarios y asignaturas de carácter exclusivamente cultural e histórico que, aunque representen las bases culturales que han conformado nuestros modos de ser, de pensar y de sentir, no responden a los intereses meramente utilitaristas del mercado actual.

En cuanto a las familias y a los alumnos, sus opciones educativas están guiadas cada vez más fuertemente por el valor de la utilidad. Sin embargo, dado que el sistema escolar se ha desdoblado en multiplicidad de redes, formaciones y establecimientos que proporcionan diferentes y desiguales oportunidades de cara a la adscripción en la estructura social, las familias y los jóvenes de alguna manera se ven obligados a movilizar toda una serie de estrategias para moverse adecuadamente en medio de todas esas reglas implícitas que la diversidad de mercados escolares conllevan. Estrategias que requieren altas dosis de información, que no está igualmente repartida entre los participantes en la carrera escolar.

En este sentido, cuando suena el pistoletazo de salida todos los participantes, esto es las diferentes clases sociales y las diferentes categorías de estudiantes, no disponen de las mismas armas para afrontar los obstáculos que presenta un sistema escolar diversificado por la misma inflación. La desigualdad de información determina una desigualdad de los comportamientos de clase. Son las clases favorecidas, superconsumidoras de enseñanza superior, quienes utilizan plenamente y con todo conocimiento de causa la diversificación del sistema de enseñanza.

No es de extrañar, entonces, que, situados en los circuitos que prometen las mejores carreras, sean los estudiantes de origen burgués, cuyas aspiraciones se ven reforzadas por la certeza de saberse en una trayectoria provechosa, quienes presenten las características tradicionales de la adhesión a los valores de la integración social. Tampoco que los alumnos y

alumnas de medios culturales bajos, situados en las áreas más desvalorizadas del sistema escolar, presenten una mayor resistencia a todos aquellos valores que la cultura escolar representa y se hagan inconscientemente en su rechazo candidatos a la exclusión social. Así pues, democratización del sistema escolar no se identifica automáticamente con profundización en la democracia social, ya que

> Masificación y profundización de las desigualdades van a la par en un sistema que ya no se presenta como la yuxtaposición de escuela de "castas", sino como un largo proceso de destilación fraccionada. En semejante sistema no es necesario que los descartes brutos de éxito sean elevados para producir, al final del recorrido, grandes diferencias, porque la multiplicación de paliers de selección arrastra un crecimiento geométrico en las desigualdades iniciales (Dubet y Martuccelli, 1998: 50)

La escuela de hoy en día está enmarcada en una doble finalidad que muchas veces genera contradicciones y disfunciones en su interior. Por una parte, la importancia de los diplomas y las transformaciones en la organización del trabajo le exigen cuotas más altas de eficacia y de adaptación a las transformaciones económicas. Pero por otro lado, todavía resuenan en su interior los ecos de su responsabilidad en la democratización de la sociedad y en la formación integral y humanística de los individuos. Esta tensión entre valores y logros se hace más intensa cuanto que los procesos de socialización y las relaciones pedagógicas se han desregularizado, y la escuela ha visto erosionada su capacidad de fabricar personalidades sociales a través de la inculcación de valores y puesta en juego de roles.

3. CAMBIOS EN LA FUNCIÓN DE SOCIALIZACIÓN

El sistema escolar es un espacio de socialización, esto es, un medio social en el que se transmiten y los alumnos interiorizan una cultura y unos habitus. Pero decir esto en los momentos actuales es señalar únicamente una cara de la moneda: el peso de lo social en la construcción del sujeto humano. Ha sido en los últimos años, en el momento en el que los procesos de individualización y de globalización han sacudido nuestras sociedades y han ido desdibujando los contornos de lo social y eliminando la consistencia de eso que se llamaba sociedad, cuando se nos ha permitido ver la otra cara de la socialización. El significado mismo de lo que entendemos por socialización ha sufrido una redefinición profunda, pues no cabe reducirla únicamente a una adaptación del individuo a su medio social, sino que

> implica también que los actores adquieran una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante, y, sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía: una reflexibilidad (Dubet y Martuccelli, 1998: 62)

En este sentido, la escuela dejaba de aparecer como un lugar para construir actores sociales y se transformaba en un marco de formación de sujetos personales. Veamos, pues, los pasos que han marcado ese tránsito de la función socializadora de la escuela.

3.1. La escuela como institución de socialización

La tradición sociológica ha venido descansando en un concepto de socialización que establecía una identidad del actor y del sistema. La socialización se entendía como el proceso mediante el cual el ser humano se va convirtiendo en una persona autoconsciente, con una identidad definida, mediante el aprendizaje y la interiorización de los elementos básicos de su sociedad (lengua, creencias, hábitos, formas de vestir, comer, sentir, amar...), y la integración de dichos elementos en la estructura de su personalidad, adaptándose de este modo a esa sociedad en la que le ha tocado vivir. La socialización era, pues, el proceso mediante el cual los individuos al mismo tiempo que adquieren sus rasgos sociales, interiorizando la cultura de la sociedad en la que desarrollan su existencia, van forjando sus propia personalidad (Berger y Luckmann, 1968).

Así el individuo iba forjando su personalidad como en un juego de espejos entre la objetividad de la sociedad y la subjetividad del actor. La socialización era comprendida como

una inculturización, pero al mismo tiempo parecía un proceso cuasi natural, en la medida en que la propia naturaleza humana era su ser social. Las mismas diferencias entre los hombres eran explicadas como procesos diferenciales de socialización. Se ponían en relación cultura y personalidad, "*menos para desentrañar los mecanismos de la socialización que para subrayar la diversidad de las culturas y de las personalidades sociales*" (Dubet y Martuccelli, 1998).

Desde la Antropología (Berger y Luckmann, 1968), se nos explicaba que el individuo humano no nace miembro de una sociedad; nace únicamente con una predisposición a vivir en sociedad y solamente posteriormente tras todo un proceso formativo llegará a ser miembro de esa sociedad. En la vida de todo individuo humano existe, pues, un periodo de tiempo en el que se le conduce a participar en la sociedad a través de la interiorización de sus normas. La socialización implicaba la transformación del individuo en "socio" del grupo a través de la interiorización de las normas del grupo. Será, de esta manera, el proceso por el cual el individuo hace propias las normas de su grupo, y al hacerlo comienza a surgir en él un "yo" distinto, único en este individuo.

Así pues, para toda esta tradición sociológica y antropológica, la socialización es un proceso que permite introducir al individuo en la sociedad, y la sociedad en el individuo, haciendo de él un miembro activo del grupo. La socialización va encauzando y orientando la conducta del individuo, ya que a lo largo del proceso de socialización el individuo, que potencialmente posee una gama muy amplia de formas de pensar, sentir y actuar, es llevado a desarrollar un comportamiento con límites restringidos, consistentes en lo que es habitual y aceptable con arreglo a las normas de su grupo, es decir, a su cultura respectiva. De esta suerte el pluralismo está presente en las propias entrañas del ser humano y, por más que nos empeñemos, es imposible diseñar un único modelo de ser humano, sino que las formas de ser, de llegar a ser y de sentirse persona serán tantas como las normas o culturas existentes. De hecho en esta concepción de la socialización se han puesto en duda la existencia de mecanismos universales en la formación de la personalidad.

Vale señalar a este respecto, tal y como la recoge un conocido sociólogo, la propia descripción que hace de sí mismo el filósofo Husserl, cuando invita a sus lectores a que reflexionen sobre las paradojas de la finitud humana y de sus constricciones, y que define perfectamente la relación entre el sujeto y su cultura:

> Recibí la educación de un alemán, no de un chino. Pero también la educación de vecino de una ciudad pequeña, en un marco familiar y una escuela de pequeño burgués y no la de hidalgo, gran propietario, alumno de una escuela de cadetes (Husserl, 1962)

De esta manera,

> El que nacido fuera de la cultura china quiera comprender el universo de los chinos, puede rehacer su educación a la manera de los chinos, pero esta apropiación mediata y erudita se distinguirá siempre de la familiaridad inmediata con la cultura nativa, de la misma manera que la cultura interiorizada y profunda del indígena se distingue de la cultura objetivada que reconstruye el etnólogo (Husserl, 1962)

Así pues, acceder a la cultura, es acceder a una cultura, a una clase, a una nación. La socialización es, pues, un proceso de aprendizaje, mediante el cual se aprende la cultura del grupo; cultura que consiste en sus valores, símbolos, normas, maneras de sentir, creencias, usos, costumbres, sanciones ..... Aprendizaje que se traduce simultáneamente en comportamientos y en la interiorización de la cultura en la personalidad psíquica del individuo. Aprendizaje e interiorización dan como resultado la adaptación del individuo al grupo y, como consecuencia, la conformidad y cohesión social.

Lógicamente se pensaba que la socialización, es decir, el moldeamiento del individuo tendrá una mayor efectividad cuanto más virgen esté éste, esto es, cuanto menos estén formados su carácter, inteligencia, actitudes, aptitudes, conocimientos, etc.. En este sentido se habla de la importancia que tiene la socialización primaria, es decir, la que tiene lugar en el interior de la familia, en la formación de la persona, ya que la familia es esa instancia que recoge al individuo desde los primeros instantes de su vida, le da el soporte material y afectivo necesario para que se vaya desenvolviendo hasta que sea capaz de ser autosuficiente, y, aún entonces, el vínculo afectivo es tan grande, que casi nunca se rompe el hilo que une al individuo con su familia. Pero lo importante es que en la visión que se nos ofrece aparece el niño como un ser que se deja condicionar y adopta el punto de vista que le es ofrecido.

El proceso de socialización tenía pues una importancia fundamental tanto para el individuo como para la sociedad. Para el individuo se trataba nada más ni nada menos que de la formación de su propia personalidad. Para la sociedad, en la medida que a través de la socialización se transmite la cultura del grupo, se trata de un proceso de reproducción social: la socialización permite el mantenimiento de la cultura, esto es, de las normas que posibilitan la existencia de la sociedad. En este sentido, tampoco la sociedad es un producto natural, sino que *"la sociedad solo existe como producto humano"* (Zubero, 2004: 2). Y así la sociedad y sus instituciones son construcciones humanas que favoreciendo la interiorización en los individuos de los mundos simbólicos, valores, representaciones, formas de comportamiento, actitudes, etc…, que la sustentan y mantienen e impidiendo aquellos que se oponen a los mismos, logra reproducirse y perpetuarse en el tiempo. Es en este sentido como hay que entender la definición

de Durkheim de la educación como la socialización metódica de la generación joven por la generación adulta.

> La educación no es (...) más que el medio a través del cual (la sociedad) prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia(...). La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y el desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1975, 52-53).

Gran parte de la sociología de la educación se ha movido dentro de estas coordenadas. El sistema de enseñanza era interpretado en concordancia a este sentido de socialización. De hecho se pensaba que la reproducción expresa y sistemática de la cultura había encontrado en la práctica educativa escolar el modelo de práctica por excelencia y se analizaba el sistema de enseñanza, junto a la familia como el principal agente de inculcación cultural en las sociedades modernas.

> El sistema de enseñanza se nos aparece como una organización burocrática de la práctica o tarea de imposición e inculcación de la cultura, sirviendo a su legitimación mediante el diploma correlato del examen (Lerena, 1985: 83)

La escuela era vista casi exclusivamente como una institución de socialización que transmitía e inculcaba modelos culturales y de saberes y construía, así, actores sociales adaptados a las expectativas e intereses de las sociedades en las que estaba insertado, tanto en cuanto a las posiciones sociales que habría de ocupar como con respecto a los valores dominantes a los que tenía que conformar su hacer, pensar y sentir. Así se nos dirá:

> Nacemos y de la misma manera que se nos impone un apellido y una lengua, se nos impone un maestro y una cultura. Para cuando empezamos a tener eso que llaman uso de razón, las determinaciones más hondas se han producido (Lerena, 1985:80)

Del mismo modo que el orden social venía dado por el ajuste de las acciones individuales surgidas de la socialización común de los individuos, el sistema escolar, como institución de socialización, no tiene como función principal la transmisión de saberes, sino que es, desde estas orientaciones teóricas, una instancia imprescindible para el mantenimiento del orden social o, como nos dice Bourdieu (1977), para reproducir la sociedad. Por tanto, enseñar, formar, cultivar, etc… son, desde este punto de vista, tan solo funciones instrumentales, medios a través de los cuales la escuela desempeña sus función central: producir y reproducir la sociedad.

Desde este horizonte, era lógico que para el pensamiento liberal y el funcionalismo sociológico la función manifiesta del sistema de enseñanza fuera el aprendizaje de roles y concibieran la socialización como adaptación e integración social. No es extraño, pues, que Agulla (1965) mantuviera que, desde el punto de vista de la sociedad, la base de la educación

consiste en el aprendizaje de roles, tanto referidos al presente como al futuro. Esta función de enseñar y aprender un conjunto de sistemas de roles se realiza siempre siguiendo una meta u objetivo cultural. Cualquiera que sea el fin que se propone, la enseñanza siempre lleva implícita una idea de perfección, que se definirá según los valores predominantes en una colectividad. Para Agulla, independientemente de la situación concreta, el rol perfecto es aquel que está adecuado a la estructura, que no crea conflictos o desequilibrios.

El ejercicio de roles correspondientes a la propia estructura educativa (profesor, alumno…) se consigue mediante el simple funcionamiento de la organización educativa. Sin embargo el objetivo fundamental del sistema educativo será el correcto ejercicio de los roles en otras estructuras exteriores a la educativa: la ocupacional, religiosa, política… Por ello, la base de la educación consistirá en la enseñanza o transmisión por parte del educador de los modelos de actuación que son inherentes a cada rol social, y siempre siguiendo una idea de perfección, que según este autor no es más que una idea de funcionalidad de una estructura. De aquí, la idea de perfección se identifica, desde una perspectiva sociológica, con la integración. Todo el proceso educativo se orienta hacia la integración de los status, es decir, se tiende a conseguir el ser social.

El aprendizaje de roles es gradual, en la medida que el aprendizaje de unos facilita y predispone al aprendizaje de otros. La integración, en última instancia, buscaría la coordinación de los aprendizajes de roles. Sería, como decía Durkheim, socialización metódica. Como claro ejemplo de lo afirmado por Agulla, Ottaway (1973) nos dice

> Una estructura social es una red de instituciones sociales en las cuales se verifican relaciones personales. La educación es el proceso de preparar a la gente para que encuadre bien en esa compleja estructura social y desempeñe papeles sociales particulares como miembros de más de un grupo institucional. Los niños tiene que aprender a ser padres o madres, maestros de escuela o empleados públicos, tenderos o sacerdotes (Ottaway, 1973:34)

Ahora bien sería un error pensar que la representación del sistema escolar como una institución que produce actores funcionales a sus sociedades es exclusiva del pensamiento conservador y liberal. Forma parte también de toda la tradición de la sociología crítica, solamente que ésta introduce en el engranaje social la dominación y la alienación. Así:

> En el punto en el cual algunos ven el mecanismo de la integración social, otros denuncian los efectos de la dominación, en cuestiones en las cuales algunos hablan de valores, otros evocarán la ideología dominante, pero la imagen de los mecanismos sociales no cambia para nada (Dubet y Martuccelli, 1999: 32)

La sociología crítica descubrió que en el funcionamiento de las sociedades prima más la dominación y el conflicto que la racionalidad y el interés general. De esta manera las escuelas no son espacios situados más allá del bien y del mal de cara a la perfecta formación de las

personas ni espacios en los que se desarrollan procesos puramente técnicos, sino espacios surcados por relaciones de poder y enfrentamientos de clase, en los que conviven grupos con intereses claramente diferenciados y en donde coexisten normas de conducta, valores e ideologías muchas veces antagónicas. Como dice Enguita, para la sociología crítica *se trata de la reproducción de una sociedad contradictoria, por una institución contradictoria y en una relación contradictoria*.

Para esta orientación sociológica, las normas, los valores, los sistemas de representación, el conocimiento, etc…, en una palabra, la cultura, que la escuela transmite no son contenidos asépticos separados y alejados de las relaciones de poder y de clase que existen en una sociedad dada. Por el contrario, sirven para integrar y adecuar al individuo a un determinado reparto de los bienes materiales y sociales existente en esa sociedad. La función de la escuela no va a ser únicamente homogeneizar e introducir a los alumnos en una cultura común, sino que el análisis de la función socializadora de la escuela nos permite acceder a las estructuras y procesos de diferenciación social e individual en un contexto dado. A través de la escuela podemos analizar el proceso en virtud del cual las diferencias de clase y de posición, se traducen o convierten en diferencias culturales, proceso que conduce necesariamente a la legitimación y reproducción de aquellas. En este sentido se trata de analizar las diferentes funciones que cumplen socialmente los procesos de integración que realiza la escuela.

La educación implica también socialización de los individuos en una cultura particular en función de las pautas marcadas por la división del trabajo. Y esta diferenciación en la práctica nos puede llevar a la jerarquización y a la desigualdad, tanto individuales como sociales. La educación por tanto no solamente introduce y produce las diferencias sociales, sino que también las legitima. Legitimación tanto más fuerte en cuanto que está respaldada por una concepción meritocrática de la educación.

Así pues, independientemente de la validez de muchas de sus críticas, las teorías reproduccionistas que subyacen en gran parte de la sociología crítica no representan más que una visión desencantada de la teoría liberal funcionalista anterior. Es decir, no introduce cambios significativos en la representación de los mecanismos institucionales construidos por la escuela. En este modelo, la escuela es también una institución que modela y construye los hábitos necesarios para la reproducción de la sociedad, aunque está reproducción conlleve la reproducción de sus mismas desigualdades.

La socialización, sigue siendo un proceso de interiorización de lo social, a través de sus valores, de sus normas, de sus códigos, de sus disciplinas…. De tal manera que, como dice un autor, la escuela para los sociólogos críticos continua formando creyentes de lo social. Utilizando un símil religioso, parafraseando a un conocido sociólogo, da la sensación que la sociología crítica de la educación representaba una pérdida de fe en los dogmas educativos que impregnan el pensamiento liberal y conservador, pero demuestran una fe inquebrantable en su transmisión a través de los ritos. No es, pues, de extrañar que el reconocimiento de los conflictos y de las desigualdades sociales que marcaban el desarrollo y las funciones del sistema de enseñanza, llevaran, reforzando la integración de aquellos grupos que tradicionalmente habían estado excluidos, a un reforzamiento de su función integradora, permitiendo de este modo el apuntalamiento de la idea de sociedad de un modo mucho más fuerte que en cualquiera de las etapas anteriores.

Al mismo tiempo se reforzaba la identificación de sociedad y Estado- nación, en el sentido que se hacia recae en el Estado la responsabilidad de hacer posible una educación pública que permitiera la integración progresiva de las culturas y la extensión de los derechos políticos y sociales a todos los miembros de la comunidad. En este sentido, la sociología crítica de este periodo no significa una ruptura del estado nación, sino la justa pretensión de las clases marginadas durante mucho tiempo *fuera de los muros de la ciudad de querer pertenecer a esta nación de una manera total*.

Así pues,

> (…), todas estas orientaciones participaron en la construcción de la idea de sociedad, de la cual subrayamos su fuerza y su coherencia, ya que brinda una explicación del orden como del cambio, del conflicto como de la integración, de la "naturaleza" de la sociedad y de la acción racional y voluntaria de los individuos, y propone una representación de la totalidad más allá de las especificidades nacionales, de la complejidad de las sociedades, de los desgarros de la modernidad (Dubet y Martuccelli, 1999: 39)

Ahora bien, para una buena parte de esta tradición sociológica, mayormente para la enmarcada dentro de los ideales de la paideia funcionalista, la función de la escuela no se resumía en una especie de programación informática del niño y de los jóvenes, pues al mismo tiempo que postulaban la correspondencia entre el actor y el sistema, también pretendían que el sistema escolar respondiera al gran imperativo de la modernidad: la construcción de un sujeto autónomo.

En este sentido Durkheim puede considerarse un ejemplo paradigmático. Por una parte mantiene un concepto de educación como socialización absoluta, ya que el individuo es el producto de una sociedad concreta, en un espacio y tiempo concreto. Pero al mismo tiempo

educación es sinónimo de humanización, es decir, el ser humano solamente llega a ser sujeto moral, en la medida en que reprime sus instintos animales egoístas y se abre a los demás asimilando la cultura, o, lo que es lo mismo, los sistemas de reglas en los que se apoyan las distintas sociedades. Tesis que le permite rechazar el viejo antagonismo entre individuo y sociedad, ya que al socializarse, al participar de la vida social, es como el ser humano se personaliza e individualiza.

De lo que se trata, pues, en la socialización, es de la creación de la individualidad y de la conciencia de la identidad propia, o sea, de los procesos y de los medios por los cuales los hombres se reproducen a sí mismos, y, en consecuencia, mantienen la sociedad. Es la sociedad la que le hace al hombre salir de su estadio animal y abrirse a la humanidad y a la historia. El hombre al interiorizar la cultura se humaniza y es capaz de salir de su individualidad animal para darse a los demás; socializándose el hombre se humaniza.

De ahí que se entienda que en las sociedades modernas la socialización escolar no debe crear un conformismo ciego, debe crear una conciencia moral autónoma, un sujeto que será más autónomo cuanto mayor sea su dominio sobre sí mismo.

De ahí que la Escuela no sea un recinto en el que únicamente se enseña y se aprende, sino un medio moral impregnado de valores, sentimientos e ideales situados más allá del alumno y del profesor, que los envuelve y los dirige. En niño a través de la escuela penetra en el mundo de la gran sociedad y ello le permite llegar a adquirir una conciencia moral más autónoma, aunque esta tenga su último sentido en la sociedad. El niño solamente puede aprender a sujetarse e interiorizar la cultura a través del sentido del deber y la única manera que tiene de conocerlo es por medio de sus padres y educadores.

Para ello, hace falta que ellos representen para él el deber encarnado y personificado. En este sentido, el maestro cumple una función más importante y decisiva que la de transmisor y enseñante: constituye, sobre todo, la encarnación de la cultura, representa el sentido del saber. Para ello debe creer en la transcendencia de la misión que se le ha encomendado y en que su éxito no depende tanto de sus cualidades o méritos sino en que es el intérprete de una realidad que le transciende: la sociedad. De ahí que " *la autoridad moral es la cualidad principal del educador porque es a través de la autoridad como simboliza que el deber es el deber*" (Durkheim, 1975, 70). Para Durkheim, la autoridad vista desde este prisma no tiene nada de violento ni de represivo: consiste en su totalidad en un cierto ascendiente moral: es la autoridad

que crea en cada uno el sentido de autonomía, de reflexión y de elección (Durkheim, 1963). Este proceso permite y posibilita que a lo largo de su tránsito por el sistema escolar el niño "*pasa así de la obligación a la cooperación, de la moral como sumisión a la autoridad, a la moral como actividad del individuo que puede ser crítico con la moral conformista*" (Dubet y Martuccelli, 1998: 68).

Parsons y toda la paideia funcionalista[16] sustentándose en el análisis durkhemiano analizarán el sistema escolar como una institución de socialización encargada de producir actores integrados y autónomos.

Aunque, desde otras coordenadas teóricas intentarán hacer ver que la socialización no implica hablar de causalidades lineales y de determinismos ontológicos y, se esforzarán en construir un proyecto moral tratando en conciliar la necesidad del sistema y la libertad, aunque sea limitada, de los individuos[17], la escuela seguía siendo el lugar encargado de crear individuos libres y responsables.

Por otra parte, el carácter rígidamente institucionalizado de esta escuela influía decisivamente en todo lo que ocurría en su interior y en su relación con el resto de las instituciones sociales.

En esta escuela las relaciones pedagógicas aparecen fuertemente reguladas en el seno de una escuela definida como una institución.

Todos los actores implicados, profesorado, alumnado, familias, agentes educativos, Administración…. se relacionan a través de finalidades y reglas compartidas, que estructuran las expectativas de los unos y de los otros y posibilitan la coordinación de las funciones respectivas.

La acción pedagógica se cristaliza en torno a una distribución de roles bien definidos, de tal modo que no domina nunca la personalidad al rol; se trata de una relación entre el maestro y el alumno, nunca entre la personalidad del maestro y la personalidad del alumno, ni entre el

[16] En lo que se refiere a la descripción del proceso de socialización y al papel de la escuela como institución socializadora, la paideia funcionalista no solamente engloba las elaboraciones puramente sociológicas, sino también las contribuciones que se han realizado en otras ciencias humanas, como pueden ser desde la psicología del desarrollo la obra de Piaget y Lawrence Kohlberg, entre otros muchos.

[17] Ver, por ejemplo, Elias (2000), G.H. Mead (1963), Gimeno Sacristán (2001).

niño y el adulto. Al no interponerse la personalidad, el alumno puede identificarse con el maestro y a través de esa identificación con los valores del maestro.

La escuela nunca se propone finalidades múltiples y contradictorias. Tomando como valores universales el culto a la nación, a la razón y al saber, se propone metas claramente definidas y para su consecución moviliza todas las fuerzas que tiene a su disposición. La diversidad y la diferencia son rechazadas o, al menos, postergadas al ámbito de lo privado, es decir, se les niega el derecho a participar de lo público.

La escuela establece un corte tajante entre lo que ocurre en su interior y el mundo exterior en un doble sentido. Por una parte, nadie tiene el derecho de interferir en lo que ocurre dentro de sus paredes y de sus aulas. El centro escolar se convierte en un santuario en el que el maestro y el profesorado es el sumo sacerdote que organiza y dirige las ceremonias y los ritos escolares. Por otro, la cultura escolar pone en la cúspide del saber aquellos conocimientos que tienen menos relación con lo inmediato y lo útil. Cerrándose en el mundo de la razón abstracta va a sentir temor y desprecio ante todo lo que signifique afectividad, sensibilidad, cuerpo, sexualidad. En este sentido se ha interpretado la cultura escolar como una cultura profundamente patriarcal, ya que no solamente ha invisibilizado a las mujeres como constructoras de conocimiento, sino que ha desvalorizado y rechazado todo aquello que se venía definiendo como lo propio de la condición y la naturaleza de la mujer.

Finalmente, esta escuela fuertemente regulada marcaba la formación, las funciones y el prestigio de los maestros y de los profesores. Su prestigio se sustentaba en cuatro grandes pilares: la confianza colectiva en la educación, la identidad de los valores de la escuela y los valores sociales, la homogeneidad entre el nivel social del profesorado y su clientela en los diversos niveles e itinerarios escolares y la fuerte definición de roles en el seno de la institución escolar. Estos cuatro elementos provocaban una sinergia entre profesorado, alumnado y sus familias que reforzaban los mecanismos socializadores de la escuela.

Esta escuela se ha mantenido vigente hasta la llegada de la masificación e, incluso ahora, mantiene algunos de sus elementos. Pero desde entonces hasta ahora ha empezado a perder agua cada vez con más intensidad. Por todas partes se oyen quejas, hasta el punto de que empiezan a escucharse cánticos de sirenas que quieren llevar a la escuela a un pasado que nunca existió y al que es imposible retornar. Asistimos al derrumbamiento de un modelo de sociedad y, consecuentemente, de su correspondiente escuela, de aquella que sustentaba las necesidades

sociales y la integración social. Ahora, al contrario, "*estamos inmersos en el paso que lleva de una sociedad basada en ella misma a la producción de sí por individuos, con la ayuda de instituciones transformadas"* (Touraine, 2005: 91)

3.2. La desinstitucionalización de la escuela y sus efectos

Se han ido sucediendo teorías de la socialización sumamente diversas, pero, en todas ellas, los distintos significados que se han atribuido a ésta y las distintas funciones que a partir de ellos se han atribuido a la escuela, en cuanto instancia esencial de socialización, han dependido totalmente de la idea que se tenía de la sociedad. Y son precisamente esas representaciones de la sociedad y de las instituciones las que en los momentos presentes están siendo cuestionadas por las propias transformaciones que se están dando en la realidad social.

Como indica Touraine (2005: 63) la imagen de la sociedad en la que el mundo occidental ha vivido hasta casi finales del siglo pasado se había construido sobre la idea de que la sociedad no tenía otro fundamento que lo social. Se identificaba orden con cohesión, de tal modo que su integración, la racionalidad de su funcionamiento, su capacidad de adaptarse a los cambios, constituían el instrumento principal de medida del estado de salud de una sociedad. No es de extrañar, por tanto, que se tratara de evitar por todos los medios todo aquello que provocara desviación y alteración del orden social y que, en consecuencia, el énfasis de toda educación, familiar o escolar, se pusiera en la integración lo más perfecta posible del individuo en la sociedad.

> La escuela debía transmitir conocimientos, formar la inteligencia, imponer disciplinas y hacer desaparecer las diferencias entre los individuos tras la uniformidad de la regla, es decir, por la sumisión de todos a las formas de pensamiento y de vida que aseguran el éxito de la producción y recompensas de los mejores (Touraine, 2005: 67)

El pensamiento subyacente a esta noción de educación era el concepto de sociedad como sistema, la idea de que la sociedad designaba una totalidad organizada, un conjunto integrado de funciones y de roles. La sociedad es un conjunto integrado y coherente, en el que la diversidad de roles, de estatus, de instituciones contribuía a asegurar la integración y la funcionalidad del conjunto. Y esta integración, fruto de la solidaridad orgánica, se basaba fundamentalmente en

> las leyes simples de la utilidad funcional, los valores comunes, la complementariedad de la división del trabajo, la adaptación de los actores a sus roles. La sociedad, como la naturaleza, está regida por un gran relojero (Dubet y Martuccelli, 1999: 32)

La desinstitucionalización provoca cambios profundos en todo el entramado institucional. Se producen intensas transmutaciones en la relaciones entre valores, normas e individuos, es decir, en el entramado mismo de los procesos de socialización. Los valores y las normas no aparecen como realidades con una realidad propia que transciende la propia experiencia de los individuos. Pierden su carácter objetivo y se transforman en coproducciones que los individuos van (co)construyendo a lo largo de las (co)relaciones y situaciones de su experiencia vital, formando un universo de metas múltiples y, en numerosas ocasiones, contradictorias.

Los valores representan un mundo coproducido en el que la diversidad sinfín de intereses instrumentales y expresivos, hábitos, deseos individuales y políticas sociales permanecen en un equilibrio inestable, en cuyo interior el individuo ha de construir su experiencia vital, y construirse y realizarse como actor y como sujeto. La desinstitucionalización ha modificado de raíz la producción de los individuos separando de alguna manera la socialización y la subjetivación. La sociedad aparece como un inmenso puzzle y el individuo ha de ir encontrando su sentido eligiendo piezas que ya no se le presentan como evidentes.

La desinstitucionalización y la masificación han terminado por desestabilizar a la institución escolar modificando sustancialmente su carácter de institución socializadora. La masificación no ha inaugurado únicamente en el interior del sistema de enseñanza una lógica de mercado y de competitividad escolar, sino que unida a la desregulación de lo social ha destruido aquella escuela en la que "*El santuario escolar parecía homogéneo, sobre todo porque estaba protegido, gracias a una selección precoz, de los desordenes y de las pasiones de la vida social*" (Dubet, 2005). Incluso habría que afirmar más tajantemente: ha derrumbado los muros del santuario. Nos encontramos ante un solar vacío en el que todos los que participan en la acción educativa se ven obligados a construir y deconstruir, en virtud de las condiciones del entorno y de sus relaciones y experiencias personales, los muros que abrigarán la nueva escuela. Labor que se ha de realizar sospechando que quizás la provisionalidad sea el estado permanente.

Sea como sea, podamos o no podamos construir y cimentar una nueva escuela, el hecho evidente es que con la masificación escolar la heterogeneidad se ha apoderado de las aulas y se

ha roto el isomorfismo y la homogeneidad entre el profesorado y el alumnado: alumnos y profesores ya no participan en un juego de expectativas compartidas.

La masificación y la heterogeneidad han modificado sustancialmente los modelos educativos, las finalidades educativas y ha derribado las barreras que aislaban a la escuela de su entorno. Ha perdido la homogeneidad que caracterizaba sus prácticas educativas y la diversidad rige su propio funcionamiento. Así la escuela se mueve entre pedagogías directivas y no directivas, entre modelos educativos basados en el rol del alumno y modelos educativos centrados en la infancia y adolescencia, finalidades dirigidas a la utilidad de los diplomas y finalidades dirigidas a la formación de personalidades, entre culturas universales y culturas de identidades diferenciadas, entre la cultura escolar y la cultura juvenil y de masas… La escuela se abre a encrucijadas opuestas y tiene que atender a múltiples demandas, muchas veces incompatibles. En este sentido su carácter de institución no puede ser el de antes.

De la misma manera, el establecimiento escolar ha dejado funcionar a la manera de las organizaciones burocráticas de antaño. La organización no otorga el sentido último de las prácticas de los actores que en ella intervienen. En el nuevo tipo de organización que la escuela actual representada, los actores no pueden elaborar sus roles a partir de significados acordados de antemano, ya que en la actualidad "*la escuela es una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez más redefinidos, de relaciones cada vez más reconstruidas"*, es decir, cada vez más el peso de la institución pierde terreno y cobra más protagonismo la iniciativa y la creatividad de los actores.

En una escuela desinstitucionalizada, a los profesores y a los alumnos el sentido de sus acciones no les viene del simple ejercicio de sus roles. El simple desempeño del rol no les sirve para manejar las múltiples y diversas situaciones que han de afrontar en sus prácticas escolares para relacionarse entre sí o con sus iguales. Incluso se ven obligados a dotar continuamente de sentido el rol que ejercen a través de sus experiencias escolares personales. Parece que nada está dado de antemano.

Esta situación, obliga a los profesores a deconstruir y construir constantemente los principios que han de regular sus relaciones pedagógicas con sus alumnos, sobre todo aquellos que definen y sustentan la jerarquía escolar. El profesor ha de construir la motivación de los alumnos, que ya no viene dado por el simple desempeño de los roles. Asimismo, se ve obligado a optar entre las distintas finalidades, funciones y objetivos presentes en el sistema escolar y

entre la diversidad de caminos conducentes a su logro. Además muchas veces se ve en la obligación de hacer opciones contradictorias, que le obligan a trabajar en distintos registros a la vez. Este trabajo lo tiene que desarrollar desde las condiciones materiales en las que está, pero también, desde su propia experiencia personal, historia, carácter… Todo ello mediante arreglos y transacciones constantes con los otros colegas y agentes educativos, obligados como ellos a dar sentido a sus prácticas en una escuela en la que los modelos se van desdibujando.

De igual manera, los alumnos tienen, también, que construir el sentido de su trabajo en la escuela y deben de elaborar por si mismos los enlaces de sentido entre su formación educativa y la utilidad de la enseñanza escolar. A la par tienen que edificar los puentes entre su integración en la escuela, en el mundo juvenil y en el futuro mundo de adultos, mundos muchas veces autolimitantes y en conflicto entre sí. Así pues, los alumnos, con y desde sus recursos escolares y sociales, deben construirse como sujetos de sus estudios.

De alguna manera el proceso de desregulación institucional que está afectando a la escuela, al romper el armazón normativo que encauzaba las conductas, conlleva una toma de importancia de los rasgos personales y subjetivos de los actores, en el sentido de que la enseñanza se convierte en una puesta a prueba de la personalidad de los profesores y de los alumnos. Este hecho puede producir una sobreidentificación de los alumnos y de los profesores con las tareas a realizar en el marco escolar, lo que puede implicar un emborronamiento de los trazos que separan su vida personal, profesional y social. De tal modo que el fracaso escolar de los docentes o profesional del profesorado acaba significando una descalificación de la propia persona.

Finalmente, desinstitucionalización del sistema escolar no quiere decir, ni mucho menos, que las escuelas se hayan convertido en pequeños reinos de Taifas, sin orden y concierto. Significa que los sujetos ya no son el resultado del proceso de socialización de la escuela, sino que ahora se colocan en el principio de la acción: *la actividad de los sujetos construyen la escuela al construir su experiencia* (Dubet y Martuccelli, 1998: 61). La subjetividad que era el resultado del proceso de interiorización de las normas y de los valores de la sociedad, pasa a ser el motor y el eje de la integración. La desinstitucionalización ha producido un giro copernicano en los elementos que definían la socialización.

4. CAMBIOS EN LA FUNCIÓN DE INDIVIDUALIZACIÓN

Todo sistema escolar ha pretendido participar en la construcción de una moral con la finalidad de construir un tipo humano particular: un ser humano responsable de sus actos, un sujeto. Esta moral puede tener sus fundamentos en creencias religiosas o en una moral cívica laica. Sin embargo, lo importante es que sean cuáles sean sus referentes legitimadores, en todo tiempo y en todo lugar, el currículo de toda escuela transciende siempre el marco de un simple programa de instrucción para adentrarse en la producción de un tipo de hombre[18] con rasgos bien definidos.

A partir de la modernidad, la historia de los sistemas escolares en buena parte del mundo occidental se ha articulado en torno al enfrentamiento entre la institución eclesial y el Estado para el control y legitimación del sistema de valores con los que la escuela debía de formar a sus alumnos y alumnas. Frente a una moral sacralizada y una fundamentación heterónoma del sujeto, la modernidad hizo del individuo sujeto y artífice de la historia, despojó a la moralidad de toda referencia religiosa transcendente e intentó crear un orden social sin tener en cuenta restricciones normativas de orden religioso. El proyecto que la modernidad quiso llevar adelante queda resumido en las siguientes palabras de Harvey:

> (…) supuso un extraordinario esfuerzo intelectual de los pensadores de la Ilustración para desarrollar la ciencia objetiva, la moralidad y la ley universales y el arte autónomo, de acuerdo con su lógica interna. La idea consistía en utilizar la acumulación del saber generado por muchos individuos que trabajaban de manera libre y creativa para conseguir la emancipación humana y el enriquecimiento de la vida cotidiana. La dominación científica de la naturaleza prometía la liberación de la escasez, el capricho y la arbitrariedad de las calamidades naturales. El desarrollo de formas racionales de organización social y de modos racionales de pensamiento prometía la liberación de las irracionalidades del mito, la religión y la superstición; la liberación del uso arbitrario del poder, así como del lado oscuro de nuestra naturaleza humana. Sólo a través de ese proyecto podían ponerse de manifiesto las cualidades universales, eternas e inmutables de toda la humanidad (Harvey, 1998: 16)

Sin embargo, la modernidad ha mantenido, aunque secularizados, gran parte de los valores del universo axiológico cristiano, de tal manera que describían con rasgos semejantes el ideal de ser humano a construir: un sujeto capaz de gobernarse a sí mismo, que conquista su autonomía en la medida en que interioriza y hace suya un conjunto de principios y normas

[18] En este caso bien se podría decir que no se utiliza el término hombre como universal, ya que ese sujeto respondía, y, en buena parte, todavía lo hace, a los rasgos esenciales que una sociedad patriarcal designa a lo masculino.

morales y que es más libre en tanto en cuanto es capaz de vivir esas normas sin sentirlas como una coacción exterior. Los unos tendrán al cielo como meta, los otros la Nación y la Razón, los unos formarán al creyente, los otros al ciudadano, pero ambos manifiestan su fe en un sistema objetivo y semejante de valores.

Es lógico, por tanto, que ambas escuelas, la religiosa y la laica, hija de la modernidad ilustrada, hayan coincidido en una pedagogía que no partía tanto de las características o necesidades emocionales de los jóvenes y de los niños como de sus futuros papeles como adultos. La escuela, así, impartía una formación que apelaba al espíritu o la razón, pero que desconfiaba del cuerpo, las emociones y la sexualidad. Asimismo, imponía unas relaciones pedagógicas basadas en la disciplina y el dominio de sí mismo, renegando de todo tipo de espontaneidad que abriera una brecha en la jerarquía que imperaba en su interior. La tarea escolar se definía, por tanto, por la reiteración y la repetición de una cultura y de un saber que se veía universal; la creatividad, la iniciativa, la diversidad, es decir, todos los valores que de alguna manera hacen relación con lo diferente y propio de cada educando, no tenían posibilidad de hacerse un hueco en esa escuela.

Desde hace unas décadas estamos asistiendo a un proceso de cambio cultural[19] que ha deslegitimado sustancialmente las cualidades y los valores que la escuela proponía como armazón constitutivo del sujeto que pretendía construir.

Por una parte, como se ha visto anteriormente, asistimos al derrumbe de aquella escuela fuertemente regularizada, fruto de los procesos de individualización instalados en todas nuestras sociedades, que han terminado por agotar la idea de sociedad como sistema funcional, en el cual los valores sociales centrales son asumidos y reproducidos por los sujetos. Ahora no es tanto la sociedad la que produce, transmite e inculca valores, como el sujeto quien, en sus relaciones y experiencias personales, los elabora. Al perder los valores su sustantividad y objetividad, los sujetos se ven obligados a construir sus experiencias eligiendo y renunciando dentro de un universo de valores que, al no presentar una unidad, le avoca a decisiones muchas veces irreconciliables. La inestabilidad y la incoherencia del mundo referencial axiológico

[19] Hay sociólogos que niegan la originalidad y novedad de estos cambios, por ejemplo Cotarelo (2003)

implica que la desorientación y, muchas veces, el desasosiego sea la experiencia que acompaña a los sujetos en la construcción y desarrollo de sus proyectos vitales.

Esto mismo sucede en el mundo escolar. La diversificación de los valores educativos impregna la vida escolar y los centros. El profesorado y el alumnado han de ir tejiendo sus opciones en medio de un universo moral diversificado y contradictorio. Padres y madres, alumnado y profesorado se sienten desorientados ante la multiplicidad de mensajes discordantes y muchas veces reflejan su confusión culpabilizando a las otras partes de la incapacidad de la escuela de seguir desarrollando su papel de "maestra de vida".

Así parece que en Occidente el individuo vive una libertad indefinida que se le ha vuelto contra si mismo. Éste se ha visto desbordado y desconcertado en medio de un mundo extraño y hostil donde es difícil encontrar referentes válidos y seguros que le orienten, donde tiene que inventarse y sacarse de la manga constantemente un sentido que dirija y articule su actuar, donde toda autoridad por el mero hecho de serlo es sospechosa y percibida como amenaza, donde no hay cauces firme que posibiliten una educación eficaz. El individuo se ve impelido a tomar continuamente decisiones sin tener ninguna constancia de su conveniencia y sin posibilidad alguna de contraste.

En un momento en el que el discurso del la escuela como instrumento de la promoción del individuo aparece agotado, cuando desde diversas corrientes intelectuales, filosóficas y sociológicas, se han criticado las instituciones de socialización como aparatos de control y de poder, cuando se presenta al individuo contemporáneo heterodirigido y degradado en el nombre mismo de los valores individualistas de consumo y por las características del trabajo en nuestras sociedades segmentadas[20], la escuela se encuentra con que

> Necesitamos, por lo tanto, educar para un mundo que anima a diseñar la propia vida a la carta, al mismo tiempo que desde el punto de vista laboral o económico limita muchas veces las opciones, lo que provoca con frecuencia un sentimiento de frustración o de agresividad (Marina, 2005: 24)

Al propio tiempo está quiebra del universo de los valores reproduce una actitud de sospecha ante toda pretensión de verdad. Lyotard (1998) y con él toda la saga de pensadores que asumen el relativismo como rasgo definidor de nuestras sociedades posmodernas, nos hablarán de la imposibilidad de traducir los lenguajes. La realidad se convierte, pues, en un

[20] Foucault (1976, 1987), Lasch (1995, 1997, 1999), Riesman (1952, 1964), Sennet (2000).

puro juego de lenguajes parciales e inconexos unos de otros que hace imposible poder tomar posiciones de equilibrio y de consenso mínimas. Nuestra época, entendida como entrada en la condición posmoderna, significa el fin de los grandes relatos y metarrelatos narrativos o científicos y su sustitución por una infinidad de verdades parciales concretadas en mínimos discursos que solamente pueden ser validados parcialmente, por un tiempo finito y dentro de un contexto determinado.

Entre otras muchas implicaciones, semejantes planteamientos cuestionan el modelo de la escuela moderna, ya que, al quebrar las bases racionalistas sobre las que tradicionalmente se había venido produciendo, seleccionando y reproduciendo el conocimiento, rechaza la posibilidad de llegar a un modelo universalmente válido de conocimiento y, por tanto, niega la validez de un modelo educativo ligado a un proyecto cultural unitario.

Asimismo, reduciendo la ética a pura estética, se hace imposible aislar los valores fuera del entorno en el que han surgido, no es válido trasladarlos de su medio a otro diferente, se niega la existencia de una lógica universal que nos permita evaluarlos, juzgarlos, compararlos y justificarlos. A todo sustrato cultural le corresponde una lógica propia, una visión del mundo propia y por tanto, al no existir criterios de verdad, todos los universos morales son igualmente válidos. Es lógico que desde la posmodernidad estructuralista se acabe proclamando la muerte del sujeto, pues éste ha perdido toda entidad y se ha convertido en un simple producto de la máquina de representación y, por tanto, condenado a desaparecer con ella (Lyotard, 1998).

A medida que los Zaratrustas del sujeto más alto nos anuncian su muerte, este relativismo moral no solamente ha sacralizado la individualidad, sino que además ha impregnado los proyectos vitales de los individuos de un suave, pero intenso, hedonismo. Los individuos de nuestras sociedades son reacios a aceptar valores diferentes a aquellos que no se puedan satisfacer de forma inmediata. Se han convertido en “maquinitas deseantes” (Deleuze y Guattari, 1977). Al vivir la experiencia de un trabajo alienado, atrapados por la fascinación de lo instantáneo, sumergidos en la voracidad del cambio permanente, buscan el tiempo libre, pero incapacitados para el reposo y el silencio, se obsesionan en matar el tiempo con actividades que entretengan y emocionen sin grandes sobresaltos y han hecho del no divertirse una pérdida de autoestima. El aburrimiento se ha convertido en una lacra que estigmatiza y excluye. El individuo de la posmodernidad ya no reclama el derecho a la felicidad, tarea ardua y de difícil logro, como lo hacía su antecesor de la modernidad, sino que exige el derecho a la diversión. El problema es que ante el vacío moral y la ausencia de referentes éticos, la diversión se convierte

en el único referente del actuar humano o lo que es lo mismo, la transustanciación de la diversión en referente ético implica, de hecho, la eliminación de todo tipo de referente, el vacío ético, el sin sentido existencial (Marina, 2005: 143). Es el individuo de los realities shows, sus vidas convertidas en puros espectáculos, el voyeurismo en estado puro, el todo vale porque nada hay, la pérdida del sentido de la intimidad y de la eticidad.

La escuela sufre en su interior las contradicciones de esta carencia de referentes morales en la construcción del individuo. Sigue haciendo suya la tarea de construcción de un sujeto autónomo, pero la autonomía ya no es entendida desde el dominio de la voluntad, sino desde la motivación y la espontaneidad. Su valor supremo es la libertad sin otro contrapeso que ella misma. Respeta la diversidad y la diferencia, pero ante situaciones de conflicto se ve inerme, ya que carece de un marco moral y ético que posibilite la argumentación y el consenso.

Asistimos a una contradicción que engendra la fluctuación constante entre modelos educativos basados en la consideración del alumno únicamente en su rol de alumno a modelos pedagógicos centrados en la infancia y en la adolescencia. Los alumnos y las alumnas han pasado de ser meros objetos de la acción pedagógica a ser sujetos cuasi reyes a los que hay que respetar y valorar, cuyas necesidades se convierten en una dimensión esencial de los programas y proyectos escolares. Sin embargo, sometidos a la necesidad de la satisfacción inmediata, impregnados de la moral precaria y hedonista que les envuelve, tienen dificultades para tolerar la frustración y elaborar proyectos a largo plazo.

La desrregulación moral termina afectando a la propia organización escolar. La crisis de los fundamentos políticos morales que han sustentado la práctica escolar provoca que la escuela haga de la eficiencia empresarial su nuevo modelo organizacional.

> La actual reestructuración de la organización educativa busca una nueva inyección de fe que reanime la llama que otrora avivó sus mitos fundamentales. El horizonte postburocrático sobre el que pretende implementarse dicha reestructuración hace de la cultura de la organización el horizonte fundamental de su estrategia de cambio. Las indefiniciones y contradicciones que rodean los diseños curriculares, las resistencia de los profesores y la falta de compromiso con la dirección de cambio, todo ello pretende reconducirse a través de una nueva cultura- profesional de la calidad y la excelencia importada de los modelos postfordistas de reorganización industrial. En ella quiere verse la posibilidad de un nuevo patrón de motivación y lealtad al cambio, aunque lo que en realidad parece suscitar es una generalizada indiferencia acomodaticia (Terrén, 1999: 33)

En la organización escolar actual asistimos a la contradicción entre una moral basada en los presupuestos de la modernidad ilustrada y una moral reducida al ámbito de la eficiencia organizativa, *lo que le hace perder todo sentido crítico y quedar reducida a un mero patrón de*

motivación instrumental. Se trata de la convivencia de dos modelos de escuela, la que hace de la emancipación social y de la construcción del ciudadano su función y la que pretende *no ser ideológica, sino simplemente productiva*.

La desregulación de las funciones de la escuela, el surgimiento de contradicciones en y entre ellas, la anomia moral y ética que parece reinar en su interior, la desorientación que invade la labor de su profesorado, la falta de motivación de su alumnado y el despiste de buena parte de los padres y de las madres, provoca que los sistemas de enseñanza se defiendan reforzando su carácter más marcadamente elitista y seleccionador. La eficacia y la calidad se han convertido en las grandes obsesiones del mundo educativo, pero se las dota la mayoría de las veces de un sentido exclusivamente instrumental.

De alguna manera si queremos impedir que el vacío ético fortalezca las dimensiones más desigualitarias e injustas del sistema de enseñanza, si todavía damos cabida al ideal ilustrado de construir sistemas escolares inclusivos, necesariamente se requiere no tanto poner orden en el aparente caos que parece regir la vida de las escuelas como construir nuevos referentes que doten de sentido la labor, los derechos y las responsabilidades de los diferentes agentes, actores y sujetos implicados en la acción educativa.

Frente a todas las voces que resuenan en la actualidad en los distintos medios de comunicación apelando a una recuperación de antiguas funciones y caducas autoridades escolares, hay que advertir que el orden sin sentido desemboca necesariamente en el caos. No se trata de volver a una escuela que nunca ha existido más allá de la imaginación de los que la añoran. Además, los procesos de individualización y destradicionalización impiden cualquier retroceso en el tiempo. A la manera tocquevilliana cabría afirmar que problemas nuevos exigen respuestas nuevas y al igual que la sociología surgió a la hora de comprender y responder a los nuevos dilemas que la modernidad planteó, se trata ahora de construir una escuela nueva capaz de formar individuos que soporten los embates y los retos que la modernidad tardía les está planteando.

5. LA EDUCACIÓN EN VALORES, RESPUESTA A LA FRAGMENTACIÓN SOCIAL Y CULTURAL

Se ha normalizado utilizar el término perplejidad a la hora de describir la actitud que caracteriza al individuo actual cuando pretende dar un sentido a la realidad que le rodea. Vivimos tiempos confusos, de cambios profundos, de contradicciones y paradojas. Son momentos en los que el futuro está teñido de un sombrío pesimismo. La diosa razón que marcaba las esperanzas de la modernidad naciente parece que se ha vuelto contra el ser humano. La confianza ciega en la razón y en progreso nos ha llevado a la destrucción del planeta, al etnocentrismo, al colonialismo, al dogmatismo, al fanatismo, al antihumanismo de una economía cegada por la eficacia y el beneficio. Nos fijamos únicamente en el vacío de la botella y hemos dado de lado a las utopías que nos hablaban de un porvenir glorioso.

Sin embargo, al ser humano le cuesta vivir en la incertidumbre y en la desesperanza. El individuo de la modernidad tardía busca constantemente agarraderos que le permitan combatir las inseguridades que le inmovilizan y dar un sentido a su existencia. La ruptura de la sociedad y los procesos de globalización hacen que los grupos se vuelquen hacia sí mismos y se aferren a las diferencias para protegerse de la amenaza de disolución. Instalados en un mundo fragmentado y multicultural, dominado "*por dementes que pretenden salvarnos de los locos*", asistimos a la confrontación de sistemas morales rivales y contradictorios que pugnan por la hegemonía. Compuestos de fragmentos de identidades múltiples, el individuo desarraigado y convertido en mero agente económico, se aferra a nuevas identidades que le den sostén y coherencia: la raza, la historia, la lengua, la religión se convierten en realidades inclusivas y excluyentes, definidoras de un yo amenazado y perdido.

Paradójicamente, el individuo desilusionado de viejos dogmatismo que empujaron a los pueblos a la aniquilación y a los individuos a la anulación, desconfía de toda certeza que intente imponerse con pretensiones de verdad absoluta. El mundo moral se desmorona a nuestro alrededor: valores tradicionales que asentaban y daban sentido a la vida de los individuos van perdiendo legitimidad y capacidad de imponerse y, al mismo tiempo, van surgiendo otros nuevos que son, en ocasiones, expresiones del individualismo imperante.

Seguimos creyendo en el conocimiento, pero pensamos que solamente los sentimientos no dan la felicidad. Vivimos en la era de la información, pero la multiplicidad de mensajes nos satura tanto que ya no sabemos qué es lo relevante. Hemos hecho de la razón lo propio del ser humano, pero nos movemos por las pasiones y las emociones. En nombre de la privacidad hemos abandonado lo público, pero nos refugiamos en pequeños y peligrosos comunitarismos limitadores y en identidades excluyentes.

Vivimos en sociedades opulentas en las que el trabajo escasea y las diferencias sociales se agravan cada día más. Sociedades en las que la amenaza de la exclusión no afecta ya solamente a grupos marginales de la sociedad, sino que es un fantasma que acecha a estratos cada vez más amplios de la población. El futuro ha dejado de ser la puerta de un mundo mejor y se ha convertido en un lugar peligroso y amenazador al que nadie quiere llegar. Parece que lo único por lo que claman los hombres y las mujeres de los tiempos actuales es "que me dejen como estoy". Esta es la demanda de aquellos que tienen voz, pero a su lado hay una inmensa muchedumbre enmudecida y derrotada que arrastra sin consuelo y esperanza su marginalidad.

Vivimos tiempos de muda, en los que las viejas creencias desaparecen, sin que todavía se vislumbren aquellas que ocuparán su lugar. Son tiempos anómicos, en los que, perdida la fe en las instituciones y actores colectivos, recelando cada vez más de los discursos del poder, de las promesas de los grandes relatos,

> (…) lo que busca cada uno de nosotros es construir su vida individual, con su diferencia con relación a todos los demás y su capacidad de dar un sentido general a cada acontecimiento particular (Touraine, 2005: 134)

Son, por ello, también, tiempos propicios para la aparición de "falsos profetas" que refugiándose en identidades religiosas, políticas y étnicas arrastren a los individuos en su búsqueda de seguridad y sentido a precipicios sin salida.

La pregunta que surge necesariamente es ¿qué hacer?, ¿como salir bien parados de esta situación en la que estamos? La respuesta se hace urgente, dado que no nos enfrentamos a problemas puramente teóricos, sino que la confusión en la que estamos inmersos ha terminando afectando a nuestras vidas personales concretas, ha removido esperanzas, desengaños, miedos, amores, odios, toda la gama de sentimientos humanos que conforma nuestro ser. Indudablemente en este punto se transciende el análisis estrictamente sociológico y nos encaminamos hacia un discurso del deber ser en el que lo sociológico se funde con lo político, filosófico y ético. El ser humano se enfrenta a un panorama lo suficientemente complejo como para que de una vez superemos falsos reduccionismos sociológicos y desde los planteamientos

éticos que animaban el trabajo de los primeros sociólogos, a partir de un análisis lo más riguroso y científico posible de la realidad social, se intente desde la sociología dar una respuesta a los desafíos que tiene planteados la sociedad de la modernidad tardía y al papel que cabe atribuir a la escuela en su superación.

5.1. La escuela y la construcción del sujeto ético

Según Marina (2000), el individuo contemporáneo ha querido salir del atolladero en el que el resquebrajamiento del antiguo mundo le ha situado aferrándose a una ética de mínimos que se basa en dos principios básicos: 1-. El fin del actuar humano es el placer; 2- No hay placer malo con tal que no moleste ni haga daño a los demás.

Sin embargo, la experiencia nos viene enseñando que se trata de una salida falsa, ya que se interprete el placer al modo hedonista o al modo del neoliberalismo como búsqueda del interés propio, ninguno de los dos ha servido a lo largo de la historia para garantizar la justicia social ni construir pautas de convivencia mínimamente estables y razonables. En la búsqueda de nuevos horizontes para el actuar humano, se nos ha olvidado que lo importante no es el placer o el dolor, no es el triunfo o el fracaso, no son las contradicciones o las esperanzas, es la persona, el ser humano que por debajo de su rol y más allá de cualquier guión e ideología siente y vive en su piel los triunfos y los fracasos, los anhelos y las ilusiones, las dudas y las certidumbres.

Para poder sentar las bases de un nuevo humanismo, Giddens (1993, 1995, 1997) y muchos otros sociólogos y moralistas nos hablan de la necesidad de recuperar un marco moral que garantice la seguridad del individuo y le permita instalarse cómodamente en el mundo. Sin embargo dicha propuesta asienta una vez más la idea de persona sobre un terreno resbaladizo, ya que, como se ha venido diciendo en páginas anteriores, por un lado, nos colocaría de nuevo en un relativismo sin salida, dado que la moral es siempre social, cultural e históricamente limitada, y, por otro, el intento resulta vano ya que a causa del proceso de individualización y destradicionalización nuestra moral es cada vez menos social.

Lo que se necesita en estos tiempos de mudanzas y confusión es un sujeto fuerte capaz de afirmarse y resistir contra todas las fuerzas impersonales que intentan destruirlo. Para salir del riesgo y de la incertidumbre, es necesario un impulso ético capaz de crear *una moral*

transcultural capaz de fundamentar una especie humana dotada de dignidad y de derechos (Marina, 2000: 133). Frente a la tentativas posmodernas de la eliminación del sujeto y frente a los localismos y reafirmaciones identitarias reduccionistas de toda índole, se trata de formar sujetos capaces de dar sentido a su vida luchando por la dignidad de toda la humanidad.

Las sociedades contemporáneas, inmersas en un consumo excesivo, represivo e insolidario reprimen y ocultan la presencia del sujeto. Al sujeto hay que buscarlo por debajo del ser social. Aparece cuando el individuo se da cuenta de que, a pesar de las determinaciones que parecen gobernar su vida, es actor de su propia biografía y que vivir es una mezcla de determinismo y creatividad. Así

> La vida es darme cuenta, enterarme de que estoy sumergido, náufrago en un elemento extraño a mí, donde no tengo más remedio que hacer siempre algo para sostenerme, para mantenerme a flote. Yo no me he dado la vida, al revés, me encuentro en ella sin quererlo, sin que se me haya consultado previamente, ni se me haya pedido venia (Ortega, cit. Marina, 2006: 15)

Para no naufragar el individuo aferrándose a los valores recibidos ha de nadar por encima del destino, y, muchas veces, a contracorriente, es decir, ha de querer ir más allá de las determinaciones, los impedimentos, las rutinas, esto es, ha de constituirse como sujeto autónomo. Para eso

> (…) quiero saber a qué atenerme respecto a mí, quiero contarme bien mi vida, necesito saber qué hacer con los modelos morales que constituyen la herencia social, no quiero ni pagar el pato ni romper la baraja. No deseo vivir la inercia de una aceptación cuca ni la pirueta de un rechazo desmelenado (Marina, 2005: 16)

Actualmente cuando el relativismo posmoderno y el neoliberalismo triunfan por doquier, cuando los medios de comunicación deforman y manipulan continuamente al individuo y le sumergen en la virtualidad de la imagen, surge la necesidad de un impulso ético que interpele al individuo y haga surgir de su interior al sujeto que está detrás de las máscara de los roles y de las normas y que se define en términos de conciencia y de proyecto. Es decir, la hostilidad del ambiente exige la construcción entre todos de un gran proyecto ético en el que la posmodernidad ponga en juego sus componentes más creativos para formar sujetos fuertes, que sean capaces de pelear duramente con el fin de defender su autonomía personal y social y poder así sobreponerse a todas las dependencias, determinismos, dirigismos y trampas presentes en los cantos de sirena dominantes en nuestras sociedades. Sujetos que sean capaces de proponerse sus propios fines y, desde ellos, de desentrañar las posibilidades presentes en la realidad que les permitan su logro. Sujetos que asumiendo y siendo capaces de superar sus condicionantes personales y sociales sean creadores de su vida.

Mientras las sociedades contemporáneas sacralizan el valor de la libertad, la autonomía se presenta como el valor constituyente del sujeto. Sin embargo, tal proposición es una quimera que puede llevar al individuo a precipitarse en el vacío de la nada. El sujeto se define por su capacidad de elaborar proyectos personales de vida, es decir, por su capacidad para elegir sus propios fines, evaluarlos, justificarlos y llevarlos a cabo. Para realizar coherentemente su proyecto de vida, deberá liberarse de algunas ataduras y someterse a otras. La libertad no existe como concepto autosuficiente, sino en la medida en que nos permite vivir el proyecto de vida que nos hemos dado, es decir, en cuanto nos permite actuar de acuerdo a esos fines que se nos aparecen como valiosos.

> Hablar de "libertad" me parece simple y tramposo. En cambio, hablar de liberación me parece verdadero y, como todo lo verdadero, progresista. Lo que quiero, mediante la libertad, es afirmar, construir, mantener mi autonomía. Esta es la noción poderosa y clara. Quiero poder definir mis fines, mi campo de juego, quiero estar en condiciones de elegir inteligentemente mis criterios de evaluación, quiero ser capaz de poderlos en práctica. No depender de nada, no comprometerme en nada, no venerar nada es una libertad vacía y errática. Si identificamos la libertad con la espontaneidad, nos sometemos ineludiblemente al impulso o a la presión del ambiente. Hacer lo que me da la gana no es libre, es obligarme a hacer lo que la gana decide hacer (Marina, 2005: 203)

En los momentos actuales en los que parece dominar un individualismo cerrado y atomista, se hace necesario no olvidar, como señala Marina, que en las grandes utopías humanas la libertad nunca ha ido sola, siempre ha estado acompañada de la igualdad y de la fraternidad. La libertad está siempre íntimamente unida a la responsabilidad y al compromiso. Por eso, el vivir como sujetos capaces de desarrollar proyectos éticos de vida obligará siempre al ser humano enfrentarse y a intentar superar limitaciones de todo tipo, sociales, políticas, culturales y, muchas veces, personales que obstaculizan su camino hacia una vida digna, justa, libre y feliz, y, por el contrario, a someterse a otras sin las cuales no podrá nunca desarrollarla. De hecho la autonomía personal solamente puede alcanzarse dentro de un gran proyecto social, es decir, solamente podemos ser libres dentro de sociedades, grupos y relaciones que, a su vez limitan nuestra libertad. Como dice Marina, *el dogma de que el buey solo, bien se lame, es válido para el buey, pero no para nosotros*.

La libertad de un sujeto autónomo dista mucho, por tanto, de la simple capacidad de elección. Implica, por un lado, ser consciente de que para desarrollar una vida humana es ineludible tener que elegir, elaborar un proyecto congruente de vida y comprometerse con él. El rechazo a elegir es el resultado de una elección. No es que estemos a la manera sartreana condenados a ser libres, sino que tenemos que hacernos libres en la libertad. Por otro, no basta con elegir, hay que elegir bien los fines y los medios para llegar a ese fin. Se trata de

comprometerse éticamente con nosotros mismos en el desarrollo del gran proyecto global de la humanización de la historia.

Así pues, se hace necesario desvelar la trampa posmoderna que reduce la ética a estética. La libertad no es espontaneidad, implica responsabilidad, compromiso, es acción guiada por valores. Si no hay valores, no hay criterios de evaluación y estarían en la misma balanza la libertad del dictador o la del explotador que la del esclavo o el ciudadano. De tal manera que "*no todo es negociable ni todo puede ser objeto de discusión. Hay unos mínimos sin los cuales las palabras justicia o igualdad carecen de sentido*" (Camps, 1997: 531)

En este sentido, el pluralismo de valores vigentes no debe ser confundido al modo posmoderno, ya que no implica necesariamente afirmarse en un subjetivismo vacío ni en un puro relativismo moral. El vacío moral que caracteriza en muchas ocasiones la actitud del ser humano contemporáneo ante su propia vida y la de aquellos que le rodean le llevan a convertir su vida en una sucesión de instantes que hay que apurar y gozar sin mirar más allá de ellos mismos. Por el contrario, una vida vivida éticamente necesariamente exige "*compartir unos mínimos morales desde los que es posible construir juntos una sociedad más justa y en respetar, precisamente desde esos mínimos compartidos, que cada quien defienda y persiga ideales de felicidad*" (Cortina, 1994:35).

Llegamos así al concepto clásico de felicidad como meta última del ser humano e ideal a alcanzar y como estado vital de ese sujeto ético que tratamos de construir. Ahora bien, este sentimiento no se asemeja a la obligación al goce y a la diversión presente en nuestras sociedades. No se trata de la felicidad del mezquino que no sabe mirar por encima de los muros de su propia existencia individual. Se trata de una felicidad solidaria. Así pues,

> El compromiso moral no es formar tan sólo personas felices y autores de sus proyectos de vida autónomos, sino que también lo es formar personas que en su concepción de felicidad personal, incorporen necesariamente condiciones de justicia y dignidad para todos (Martínez, Martín, 2004: 38)

Llegados a este punto necesariamente hemos de dirigir la mirada a la escuela. La escuela como institución ha tenido tradicionalmente la función de transmitir e inculcar unos determinados valores que respondían a las exigencias del aparato reproductivo y a la necesidad del Estado de organizar el consenso social. Ahora se trata de que la escuela se convierta ella misma en un proyecto ético, es decir, de que a través de la formación explícita en valores, la escuela introduzca en su función socializadora un sentido crítico y liberador que satisfaga las demandas que exige la nueva ciudadanía. Es función ineludible de la escuela formar sujetos con posibilidades de autodeterminación, aptos para convivir en cooperación, en el respeto a lo

diferente y lo contrario en los otros, capaces de amar la libertad de los demás y comprometidos en la lucha de un mundo más justo y equitativo.

En una palabra, sujetos autónomos capaces de vivir en y para la democracia, entendida esta en su sentido más fuerte como forma ética de vida (Cortina, 1993). Para ello no nos valen los sujetos de la primera modernidad condenados a optar entre dualidades opuestas y contradictorias. La acción de la escuela debe orientar su acción a la totalidad del individuo, es decir, ser capaz de poner en marcha

> (…) acciones pedagógicas orientadas a la persona en su globalidad – a la razón, al sentimiento, a la voluntad-, para que ésta, a través de la interacción con los otros, aprenda a apreciar valores, a denunciar su falta y a configurar de forma autónoma su matriz personal de valores (Hoyos y Martínez , 2004: 8)

Este proyecto ético que la escuela ha de encarnar y llevar adelante no se puede enseñar como una asignatura más, sino que necesariamente se tiene que plasmar en una forma de vivir: "*La ética personal no se aprende en ninguna asignatura, se construye al tiempo que se vive*" (Tomé, 1999). La introducción de asignaturas con un contenido ético pueden ayudar, pero son los propios centros escolares los que han de transformarse en contextos éticos formadores de sujetos autónomos comprometidos en la construcción de un mundo más justo y libre.

Ahora bien, el hecho de que la escuela no pueda inhibirse de esta tarea, no implica que se delegue en ella toda la responsabilidad. Es imposible que consiga sola hacer de los individuos sujetos responsables y comprometidos. Necesita la colaboración y el trabajo conjunto de la sociedad civil y política. Se requiere, pues, una gran movilización educativa de la sociedad en su conjunto.

Como se titula un libro del profesor Marina, de lo que se trata es de aprender a vivir bien. Para lograr esta meta, la escuela ha de empezar por reconocer que una nueva época se ha iniciado y que

> … la escuela, el sistema educativo, tienen que abandonar posiciones ilustradas que la han llevado a instalarse en una finalidad exclusiva y acríticamente socializadora; básicamente transmisora de conocimientos validados por la ciencia y útiles para la ciencia; con una visión dualista del ser humano: cognición vs. afectividad, optando por el desarrollo únicamente cognitivo y despreciando las emociones; con una imagen del conocimiento excesivamente reproductivo y no tanto reconstructivo o descubridor, seguramente porque también impera en la cultura escolar la lógica de la contrastación, no la del descubrimiento. También se ha instalado en una asepsia moral y en una falta de compromiso social, que solo beneficia al status quo (Proyecto Atlántida, 1999:2)

5.2. La escuela como proyecto ético

Ahora bien, si se trata de hacer del proyecto educativo escolar un proyecto ético, la escuela actual ha de cambiar muchas de sus prácticas educativas y buena parte de su estructura organizativa. La vieja escuela burocratizada, centrada en la instrucción y en el mantenimiento de la disciplina, cerrada a su entorno, mirándose a sí misma desde la autocomplacencia, la resignación o la desesperanza está condenada a desaparecer. No se trata de renegar de las funciones que tiene asignadas, y, que de hecho necesariamente ha de cumplir, sino de encarrilarlas en orden a satisfacer las nuevas demandas que los cambios sociales, económicos, políticos y culturales exigen. Se trata de reorganizar creativamente el sistema de relaciones entre las funciones que tradicionalmente se han asignado al sistema escolar de tal modo que la nueva escuela resultante coloque su conformación como proyecto ético como centro y cima referencial.

Ahora bien, si quiere lograr ese objetivo, la escuela ha de empezar por poner todo su empeño en ser ella misma una institución justa. Así necesariamente la escuela de masas tal y como la conocemos en el momento presente ha de reemplantearse seriamente el papel seleccionador y de adscripción social que cumple. Como dice Dubet, no es cuestión de darle a la escuela, una vez más, un papel redentor en la lucha por una sociedad más justa y equitativa. No es cargar sobre sus hombros la responsabilidad de mantener la cohesión social. No es a ella sola a la que incumbe la formación de un sujeto ético. Resultaría vana e improcedente la pretensión de querer hacer de la escuela una institución perfecta al modo de la paideia funcionalista, pues hay que ser consciente de que más allá de los mecanismos escolares están actuando mecanismos sociales que muchas veces se le escapan de sus manos y le superan.

Pero tampoco es cuestión de tirar la toalla, autojustificándose la escuela y sus agentes en la imposibilidad de sustraerse de su papel de instrumento de producción y reproducción de los mecanismos de desigualdad social.

Se trata sencillamente de que la escuela tome como suyo el proyecto de ser lo más justa posible, es decir, de elaborar proyectos de igualdad de oportunidades mediante los cuales pueda superar en el máximo grado posible su función reproductora y legitimadora de las desigualdades sociales. Para ello, la escuela debe de atender una serie de consideraciones:

5.2.1. Disminución del fracaso escolar.

En primer lugar, habría que luchar decididamente por disminuir las alarmantes cotas de fracaso escolar[21] que se dan en todos los sistemas escolares. Desde hace tiempo numerosas investigaciones en el campos de la sociología, de la pedagogía y de la psicología han aportado instrumentos teóricos y prácticos para elaborar y diseñar mecanismos de selección para la escuela mucho más equitativos que los que se utilizan en la actualidad e impedir, así, que la selección escolar siga siendo mucho más favorable para los alumnos que de entrada se encuentran en una situación de ventaja.

Como señala Dubet (2005) la igualdad de oportunidades es inalcanzable, e, incluso, demagógica, *si no se transforma en el interior de la escuela en una igualdad distributiva de oportunidades*, esto es, si no se lleva a cabo una discriminación positiva, aportando más recursos a aquellos que se encuentran en una situación desfavorecida o, al menos, intentando poner los medios para que las diferencias no sean brutales e insuperables.

Sin olvidar, claro está, que, en una educación de masas, los recursos y los medios materiales no son suficientes: la diversificación del sistema escolar conlleva su división en una multiplicidad de asignaturas, itinerarios, líneas lingüísticas, diplomas…., jerárquicamente integrados y, se ha visto que, de cara a la rentabilización social del éxito escolar, es sumamente importante saberse orientar en ese laberinto en el que se ha convertido la escuela. Por ello, se tendría que cuidar cuidadosamente la tutorización y el asesoramiento de aquellos alumnos y alumnas cuyas procedencia social, cultural y familiar les impide, en la mayoría de los casos, tener las estrategias necesarias para jugar con éxito en todo el complejo entramado en el que se convertido el sistema escolar actual.

La escuela debería, por otra parte, analizar seriamente si la multiplicación de diplomas que distribuye está al servicio de mejorar la inclusión social de sus alumnos procedentes de los estratos y grupos sociales más desfavorecidos o, por el contrario, está siendo utilizada como

[21] Es significativo que no cree alarma social el hecho de que en nuestro país el 26% de los alumnos concluyen la ESO sin obtener el título de graduado y que el 30% de los alumnos no continúen tras la etapa de educación obligatoria.

criba y estandarte para defender posiciones sociales y profesionales determinadas. La introducción de una mayor optatividad y la diversificación en un número cada vez mayor de itinerarios de los tramos educativos no universitarios no favorece necesariamente una mayor democratización de los sistemas escolares, sino, más bien, la creación de sumideros por los que el sistema educativo encamina y se deshace de sus alumnos y alumnas provenientes de los grupos sociales marginales y desfavorecidos. De esta manera una escuela justa debe garantizar y esforzarse en transmitir a todos sus alumnos y alumnas una cultura común que todos los ciudadanos deben de poseer, independientemente de la dirección que sigan una vez acabados la enseñanza obligatoria. Una escuela justa es responsable de las consecuencias y efectos sociales de su acción educativa.

5.2.2. El cuidado de los perdedores

Por otra parte, si bien es imposible que en una sociedad desigual y competitiva, la escuela deje de ser una carrera de obstáculos en la que solamente triunfan los más preparados, que, por regla general coincidirán con aquellos provenientes de las clases con un nivel sociocultural mayor, sin embargo una escuela justa no ha de preocuparse solo de seleccionar a los mejores, ha de preocuparse también por la suerte que corren los perdedores.

En una escuela justa no solamente pueden encontrar espacio los ganadores del juego escolar, también de alguna manera ha de recoger y cuidar a aquellos que no triunfan y no consentir jamás que sean tratados como vencidos. Así

> Bien sabemos que una escuela que destruye y humilla a los vencidos no es justa. Esto nos conduce a interrogarnos sobre el modelo educativo mismo, sobre el lugar que otorga a los individuos, a sus proyectos, a su vida social, a su singularidad, independientemente de sus desempeños. Por tanto las dimensiones éticas de la educación se convierten en un bien de justicia, al igual que la cultura común, la utilidad de las formaciones y la justicia de las reglas de selección mismas (Dubet, 2005: 17)

Numerosos trabajos han mostrado que los procesos de selección escolares, al convertir la incapacidad en estigma, favorecen procesos que arrastran al alumno a una anulación de su autoestima y al abandono del sistema escolar. El fracaso y el estigma rompen la separación entre sujeto y actor, y se vive por parte de los alumnos, y muchas veces por el propio profesorado, como fracaso y anulación de la persona.

Una escuela injusta es también cuando los juicios que se emiten sobre los resultados terminan contaminando otras esferas de la persona o cuando los juicios sobre las conductas

repercuten en los juicios sobre los rendimientos. Asimismo cuando se miden con diferente rasero las actitudes y las conductas de los alumnos y la de los profesores. En una palabra, una escuela injusta es aquella que permite y cierra los ojos cuando un alumno, al no tener éxito, se siente vencido, invalidado, humillado, negado, despreciado. Una escuela injusta es la que al perdedor transforma en excluido y en lugar de sujetos, construye candidatos perfectos para la exclusión social.

Numerosas investigaciones han mostrado que en ocasiones son los propios mecanismos de selección de la escuela los que provocan conductas disruptivas y agresivas de los alumnos, ya que, sintiéndose agredidos en su ser más personal, no encuentran otra solución para su autoafirmación que el rechazo violento hacia la institución o las personas que la encarnan, a las que ven y sienten como sus enemigas. No hay que perder de vista, pues, al analizar el aumento de la violencia escolar, que no son solamente factores explicativos el cambio de valores, el aumento de la delincuencia, la crisis social, la pérdida de autoridad, la carencia de límites en la formación de los niños y de los jóvenes, es decir, factores todos ajenos a la institución escolar, sino que también esta rabia escolar puede ser la respuesta violenta de los jóvenes ante una violencia escolar que les lleva a perder cualquier asomo de autoestima. En todo caso, lo que no hay que olvidar es que una escuela injusta fabrica excluidos sociales.

Así pues, la educación no se reduce nunca a mera instrucción, siempre tiene una dimensión formadora y forja en los alumnos una imagen de si mismos. Esta dimensión socializadora de la escuela debe convertirse en una actitud ética y cada alumno debe de ser reconocido y tratado como sujeto singular e igual a los demás, independientemente de valía intelectual y resultados escolares. Necesariamente en la escuela deben darse una jerarquía de funciones y de tareas, ya que el recinto escolar no es un ámbito de esparcimiento en el que se reúnen un grupo de amigos de distintas edades y sexos para pasar el rato y divertirse, sin embargo una escuela justa ha de tomar todas las medidas para que en su interior se viva y se perciba que todos sus miembros gozan de la misma dignidad y de que, a pesar de que no todos tienen ni deben tener las misma autoridad, hay igualdad de personas. En una escuela justa,

> La igualdad individual de oportunidades debe, por el contrario, proteger a los individuos y armarlos subjetivamente, sean cuales sean sus desempeños. Esto supone que la escuela se constituya como un espacio educativo en el que cada uno puede dar lo mejor que tiene fuera de la competencia escolar, y que defina además los bienes cívicos y morales que los alumnos y los estudiantes deben de experimentar y aprender: solidaridad, capacidad de expresión, de organización colectiva, posibilidad de movilizarse y de proyectarse, entre otros. A medida que la escuela pone en práctica la igualdad meritocrática de oportunidades, debe poder construir un modelo educativo capaz de resistir a la "violencia" del mérito, protegiendo a los alumnos de su rigor y esforzándose por darles una imagen positiva de sí mimos, ya que un sujeto no puede existir si

> no poseen algunos recursos. El individualismo positivo no solo exige recursos sociales, sino también que el individuo se sienta capaz de actuar (Dubet, 2005: 81)

A veces cuando los temas de violencia surgen a la palestra, cuando se ve que la escuela está perdiendo agua y que la autoridad escolar no se sostiene, cuando las conductas disruptivas de los alumnos empiezan a dejar de ser la excepción y poco a poco se convierten, sobre todo en secundaria, en la regla que define la vida de las aulas, cuando el profesorado se encuentra sobrepasado y no tiene instrumentos para manejar adecuadamente la nueva realidad heterogénea y conflictiva que tiene ante sí, las voces que más se oyen son aquellas que reclaman una recuperación del orden y la disciplina perdida.

Muchas veces cuando se rememora nostálgicamente aquella vieja escuela perdida en el fragor de la batalla, se está reclamando una vuelta a los mecanismos de orden de antaño. Pero en la actualidad el mantenimiento de la autoridad de la escuela no puede reducirse al mero mantenimiento del orden, ya que de lo que se trata es de una pérdida de las bases tradicionales que sustentaban la legitimidad de la institución escolar. Es decir, en el momento actual en el que estamos asistiendo a un resquebrajamiento del orden social, cuando las normas universales del saber y de la cultura están en crisis, cuando la homogeneidad del universo moral se ha roto, la autoridad no aparece tan natural a los ojos de aquellos que han de acatarla. Ahora el sistema de enseñanza no tiene como misión formar actores ajustados a papeles dados de antemano, sino actores que se perciben como sujetos que han de construir su experiencia y dotarla de sentido.

Necesariamente este cambio en la autopercepción de los individuos obliga a que la actividad y la subjetividad de sus alumnos y alumnas sean el eje sobre el que giran todos los sistemas escolares. Resulta superficial analizar el protagonismo del alumno y de la alumna en las escuelas actuales como el resultado de un proceso de excesivo proteccionismo, sino que es debido a que en actualidad la escuela debe de convertirlos en sujetos más allá de de sus desempeños de rol. De ahí se deduce que no es simplemente el resultado de una moda pedagógica, sino la consecuencia lógica de los cambios sociales que se están produciendo.

Las dificultades de la escuela actual para llevar adelante esta función no significa que esté en fase terminal y haya que abandonarla porque se ha convertido en una institución zombi y anómica sin posibilidad de regeneración. No es el momento de resucitar a los profetas de la desescolarización, utopía totalmente irreal dadas las características de nuestros entornos. De lo que se trata es que, para responder a las exigencias de los nuevos tiempos, la escuela se ve en la necesidad de recomponer las bases de su legitimidad, pues en nuestras sociedades

destradicionalizadas cualquier autoridad, la escolar como la familiar o la política, solamente puede ejercerse y reconocerse si aparece y parece justa y legítima a quienes la soportan. En nuestros contextos sociales, la autoridad ya no viene dada desde arriba o por el mero ejercicio de unos roles concretos, sino que ninguna institución le es posible recuperar y ejercer autoridad sin la colaboración de los sujetos que la sufren. Por tanto, en lo tocante a la escuela, los alumnos tienen que ser y verse objetos y sujetos de la acción educativa.

Este cambio de paradigma implica cambios radicales en la organización de los centros escolares y en las prácticas educativas de su profesorado. No es de extrañar que se den en el interior de las escuelas y en su relación con las familias y con su entorno más cercano situaciones anómicas que puedan degenerar en conflictos de todo tipo. A veces, para solventar posibles peligros y dada la escasa formación del profesorado, sobre todo de secundaria, en los aspectos más éticos y sociológicos de la educación, se ha provocado una división ad infinitum del trabajo educativo (Dubet, 2005).

Da la sensación que, ante las dificultades que entraña la educación, la solución que se propone es una rígida división del trabajo en los centros escolares. Así a los docentes les tocaría la transmisión del conocimiento, a los gerentes realizar las tareas burocráticas y de gestión, a los mediadores la superación de los conflictos, a los psicólogos la solución de las dificultades cognitivas y actitudinales, a los trabajadores sociales la prevención de las dificultades sociales y familiares, a los educadores culturales el llevar adelante la educación fuera del aula…. Puede que la complejidad del trabajo escolar requiera y ha veces sea imprescindible la incorporación de nuevos profesionales a la escuela, pero lo importante es que en cada centro haya un proyecto educativo que de sentido a las actividades de todos estos profesionales y que ninguno de ellos reniegue de los elementos éticos y formativos presentes en su labor profesional. De tal manera que el profesorado ha de dejar a un lado posibles posturas y actitudes derrotistas y volver a recuperar la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos[22].

[22] Según Marchesi (2006), la falta de ilusión, confianza, apoyo y fuerza para enfrentarse y superar las dificultades marcan las actitudes del profesorado y del alumnado en el sistema escolar español, así como sus mutuas relaciones. Así, según aparece en el Informe Pisa publicado en el 2006, en el estado español los profesores no expresan expectativas positivas sobre las capacidades, actitudes y posibilidades de aprender de sus alumnos. Únicamente el 35% de los directores de centros escolares opinan que los alumnos ponen el máximo esfuerzo por aprender (la media de la OCDE es el 65%). Del mismo modo, según el mismo Informe, los alumnos y alumnas españoles no se sienten apoyados y ayudados suficiente por sus profesores y profesoras. Así solamente el 48% de los alumnos

Pero al mismo tiempo es difícil mejorar la educación si el profesorado no se encuentra apoyado y reconocido por la sociedad en su labor docente. Para ello es indispensable que la sociedad manifieste un fuerte compromiso político y social con la educación y facilite a la escuela los recursos humanos y materiales necesarios para hacer frente a las necesidades que la construcción de una escuela justa requiere. Como dice Marchesi, en la mejora de la escuela no hay atajos ni fórmulas mágicas, "*tal vez la vía más prometedora sea que el conjunto de la sociedad vaya tomando conciencia de la importancia de la educación y que los poderes públicos, y no sólo los educativos, se comprometan en esta tarea"*. (Marchesi, 2006)

5.2.3. La transmisión de valores

Una escuela justa debe atender dos finalidades a veces no fácilmente compatibles: la socialización de todos y el reconocimiento de la singularidad de cada uno de sus alumnos. En el momento presente la escuela debe de transmitir un conjunto de valores que permitan al alumno desde su individualidad construirse como sujeto capaz de construir su vida en la aceptación y en el respeto al otro. La formación en la escuela no debe basarse en la obediencia a la moral como cuando existía una fuerte homogeneidad en y entre los valores escolares y los sociales, sino que ahora la formación ética de los individuos es lo realmente importante. La escuela ha de realizar, pues, una tarea aparentemente contradictoria, enfrentarle al alumnos con unos valores y saberes universales y ayudarle en la tarea de construirse como sujeto autónomo.

Indudablemente la formación en valores se convierte en el centro de la actividad escolar. Así, aunque el universarlismo de los valores se haya quebrado sin embargo la escuela ha de hacer suya la tarea de:

españoles expresan que sus profesores les da una ayuda adicional cuando lo necesitan (la media de la OCDE se sitúa en el 66%). Este clima negativo en el que parece desenvolverse la relación alumnado- profesorado funciona como curriculum oculto a la manera de lo expresado en las teorías del etiquetaje y es uno de los factores fundamentales para explicar el bajo rendimiento del sistema educativo español y la diferencia en los resultados académicos de los alumnos y alumnas procedentes de diferentes medios socioculturales.

> (…) a través de la promoción de determinadas condiciones, contribuir a que las diferentes matrices de valores que cada persona pueda construir a lo largo de su vida, y no sólo en la escuela, estén orientadas a que valores como justicia, igualdad, libertad, solidaridad, respeto y tolerancia activa y actitud de diálogo, sean apreciados como tales y denunciada su ausencia. En su logro educar en la responsabilidad y entender la dignidad humana como valor guía supone apostar por un modelo de vida tanto individual como colectiva que no sólo facilite niveles de felicidad personal sino el ejercicio de una ciudadanía comprometida (Martínez Martín, 2004: 37)

Toda escuela y todo centro escolar, sea cual sea su orientación religiosa, sea privado o público, imparta su docencia en una lengua o en otra, necesariamente si quiere responder a las exigencias éticas de la sociedad actual y constituirse como una escuela justa y formadora de sujetos autónomos, independientemente de sus méritos y de su futura adscripción en la jerarquía social, que sepan vivir en y trabajar por una sociedad más democrática, justa y libre, debe poner en el centro de su labor pedagógica la formación de sus alumnos en unos valores mínimos. Son valores a partir de los cuales los individuos y los grupos puedan ejercer su derecho de construir proyectos de vida buena y feliz al mismo tiempo que se responsabilizan de las obligaciones que entraña el desarrollo de una ciudadanía exigente que se propone como objetivo fundamental desarrollar en sociedades plurales condiciones de vida relacionadas con la justicia y la dignidad de las personas.

La escuela actual debe huir del adoctrinamiento acrítico y del relativismo anómico. Desde este punto de vista es necesario que en la vida de los centros y en curriculum de toda escuela se tiene que trabajar valores[23] que respondan a las siguientes necesidades:

a) La educación en la ciudadanía.

La fragmentación social, cultural y política de nuestras sociedades ha provocado que desde las diversas ciencias sociales se haya venido elaborando una teoría de la ciudadanía que sirve de base para una educación cívico- política de los futuros ciudadanos. Esta educación se orientará fundamentalmente a favorecer la convivencia ciudadana y la profundización de los valores democráticos (Bárcena, 1997; Cortina, 1997; Mayordomo, 1998).

[23] Al hablar de los valores que necesariamente ha de transmitir toda escuela, nos estamos refiriendo a unos valores mínimos, indispensables para la constitución del individuo como sujeto autónomo en una sociedad democrática. Son aquellos en torno a los cuales es necesario que se llegue a consensos básicos, dado que son los que se conforman como condición indispensable en la formación de tal sujeto, aunque de ningún modo los proponemos como condición suficiente.

Para ello, en primer, la escuela debe generar modelos de convivencia y prácticas pedagógicas que contribuyan de manera decisiva a eliminar mecanismos de exclusión social. La educación en la ciudadanía se trata de formar ciudadanos que sepan asumir las responsabilidades que entraña desenvolverse libremente teniendo en cuenta las perspectivas de los otros y las consecuencias de su actuar en los demás. Desde esta perspectiva la escuela ha de preocuparse no solamente de no producir excluidos, sino también de promover espacios formativos que impidan la formación de excluyentes.

Esta finalidad implica el cuidado de un conjunto de valores que faciliten el desarrollo de la autonomía personal en el marco de la aceptación y construcción de una serie de actitudes cívicas que favorezcan el compartir, la solidaridad y la colaboración. Estas actitudes van desde las normas sencillas de la buena educación, hasta la capacidad de escucha y de diálogo, la capacidad de compasión y de ponerse en el lugar del otro, el reconocimiento del otro, la capacidad de consenso…, todas ellas vividas bajo un paraguas de unos derechos y deberes recíprocos que conduzcan al fortalecimiento de una sensibilidad ética que lleve "*a incluir al otro sin intentar nivelarlo ni confiscar su alteridad*" (Habermas, 1999: 72).

Sin estos valores, la democracia es pura participación puntual y la política mera estrategia, o como, se ha venido diciendo, puro negocio. Esta dimensión ética, nos permite vivir los derechos humanos no tanto como conciencia de derechos personales de uno mismo, sino la conciencia respecto a los derechos, políticamente equiparables, pero moralmente previos, del otro (Pérez Tapias, 2000: 43).

Sobre estos valores cívicos deberán construirse y apoyarse el resto de valores sociales (ambientales, paz, salud, consumo responsable...) necesarios para formar ciudadanos responsables, es decir, capaces de ver la humanidad del otro más allá de las formas y el aspecto que presentan (Oraisón, 2005), en todo aquello que concierne la vida pública, esto es, el espacio común en lo que lo privado se publifica.

b) La educación "para" y "en" la igualdad y la justicia

La escuela tradicional al integrar a los individuos en una cultura común educaba en la igualdad sin tener en cuanta las diferencias culturales, étnicas y de género de sus alumnos. Imponía, por tanto, unos patrones culturales que se ajustan a los modelos patriarcales y de clase imperantes en la sociedad. Su pretendida igualdad no hacía sino legitimar las desigualdades sociales e invisibilizar a los grupos sociales que no se ajustaban al modelo escolar. Vistas las consecuencias negativas que dichas pautas socializadoras homogeneizantes implicaban, de lo que se trata ahora es de conciliar una igualdad educativa con el respeto a la diversidad cultural y a las diferencias específicas.

La obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años ha lecho realidad la reivindicación histórica de una escuela de todos y para todos, ya que, teóricamente al menos, recibe y acoge a todos los alumnos sean cuales fueron sus capacidades físicas e intelectuales y sus características sociales, culturales, religiosas, de género… Sin embargo, lo que no está tan claro es que, a pesar de ser una escuela comprensiva y heterogénea, realmente cumpla su función integradora de una manera eficaz, es decir, logre enseñar a vivir juntos a todos sus alumnos, respetando las diferencias culturales, sociales, étnicas, de género o religiosas que presentan y promoviendo conductas y actitudes que impidan su conversión en situaciones de discriminación social. Es decir, la diversidad presente en nuestras aulas no garantiza que estemos ante una escuela inclusiva.

Una escuela justa será también aquella que promueve valores que impulse en sus alumnos *una formación crítica que enseñe a ver el mundo con ojos liberados de prejuicios*. La escuela tiene que desarrollar valores que permitan desarrollar en las personas la capacidad dialógica y crítica para la construcción de una sociedad igualitaria, intercultural y solidaria. Estamos viviendo un periodo histórico en el que como consecuencia de situaciones recientes de fuerte carga autoritaria, los agentes educativos están excesivamente sensibilizados ante todo lo que pueda resultar imposición o adoctrinamiento. Sin embargo hay que tener claro que huir del adoctrinamiento no implica caer en una asepsia ética. El vacío moral no es lo contrario del adoctrinamiento o de actitudes dogmáticas. En numerosas ocasiones la neutralidad ética consiste en un mirar hacia potro lado y favorecer situaciones de exclusión y marginación social. Por el contrario, fomentar en las personas el sentido de la justicia e incentivar conductas rebeldes frente a las injusticias y las situaciones de discriminación debe ser una meta operativa

de la escuela actual. Tiene que ser, por tanto una escuela en la que se fomente y se viva la interculturalidad y la coeducación.

En cuanto a la interculturalidad, vivimos un momento histórico propicio para la formación y aparición de identidades excluyentes. La globalización se da de la mano con localismos de rancio regusto particularista, que separan y aíslan. La escuela ha de vivir el frágil equilibrio entre la diversidad de culturas y personalidades, por un lado, y las garantía del racionalismo y los derechos personales y humanos, por otro. Debe buscar el compromiso entre el respeto a la superioridad de la ciudadanía y la necesaria apertura de la escuela a las creencias y las culturas más diversas, como a las características singulares de cada individuo. Tiene que enseñar a buscar el equilibrio ente la tolerancia y la dignidad humana. Necesariamente la escuela y la sociedad en general han de reemplantearse las bases que sustentan el laicismo imperante en nuestros sistemas escolares. No se trata ya de secularizar el espacio escolar como espacio público que es, se trata más bien de diseñar un espacio público que, desde los límites que marcan los derechos humanos, permita la visibilidad de lo privado en igualdad, respeto y coexistencia.

En cuanto la coeducación, tiene que tener como objetivos el construir desde el conocimiento y la ética nuevos modelos de identidades masculinas y femeninas sin sesgos sexistas. Y establecer relaciones igualitarias entre chicos y chicas.

> Introducir aspectos de la cultura femenina en los sistemas educativos, legitimar los saberes de las mujeres, romper la dicotomía "lo femenino versus lo masculino", promover el respeto al trabajo de las mujeres, romper con los aspectos sexistas de la ideología de las masculinidad hegemónica, potenciar las responsabilidades sociales entre hombres y mujeres, potenciar la autonomía personal de todas las personas, potenciar la colaboración familiar, potenciar que hombres y mujeres sean los protagonistas tanto en el ámbito doméstico como en el laboral (Tomé, 2003a)

Una educación ética ha de superar el divorcio característico y propio de la cultura racionalista de occidente entre racionalidad y afectividad. El cultivo de las emociones y de la afectividad debe de ser parte integrante de la labor educadora de la escuela. Muchas veces la intolerancia y la falta de respeto es la respuesta provocada por la incapacidad de superar el miedo a la diferencia, sea esta de sexo-genero, de diversidad en la orientación sexual, etnia, clase, edad, minusvalía intelectual o física…

Trabajar las emociones y los sentimientos en la escuela no significa caer en sentimentalismos baratos, sino que implica fomentar el compromiso y el respeto frente al otro. La escuela a través de sus prácticas y relaciones escolares tiene que hacer salir al alumno y a la alumna de su caparazón individual y mostrarle que, lo que afecta a cada uno, afecta también a

los demás y que todos y cada uno tienen las mismas necesidades afectivas, es decir, no solamente hay unos derechos iguales para cada persona, sino que todas ellas tienen la misma necesidad de ser y sentirse aceptado, respetado, querido.

Educar las emociones y los sentimientos significa integrar en la escuela toda la ética del cuidado, que, al ser considerada propia de las mujeres, ha estado tradicionalmente desvalorizada frente al imperio del saber y del hacer (Tomé, 2003a y b). La escuela tiene que ser maestra en saber cuidar. Desde esta perspectiva del cuidado, la educación de los derechos y de los deberes adquiere gran parte de su sentido, pues se trata, por una parte, de trabajar los sentimientos que deben acompañar a una pérdida de ellos en mí y en los demás, y, por otra, trabajando sentimientos tales como la indignación, compasión, perdón, cuidado, confianza, corresponsabilidad…, podemos mostrar que es posible y mucho más humano, la resolución de los conflictos que se puedan plantear en la escuela o fuera de ella por la vía del diálogo y sin recurrir a la violencia, sea ésta del tipo que sea.

Un educación intercultural y coeducadora permite la posibilidad de transcender todos los estereotipos culturales, étnicos y sexistas, presentes en nuestros medios sociales, para redefinir un mundo nuevo (Fernández Rius, 2005). Para eso, es necesario crear modelos positivos que posibiliten nuevas identidades integradoras y caminen hacia la participación social de todos en el marco de un conjunto de valores sociales que incluyan el respeto, la oportunidad de vivir juntos en paz, de contar con nuevos oportunidades de acceso al conocimiento y a la toma de decisiones, aprendiendo día a día el ejercicio de los derechos humanos.

Desde estas coordenadas también se pueden afianzar valores emergentes en nuestras sociedades, como pueden ser la solidaridad con los pueblos y las personas que no tienen las mismas oportunidades de desarrollo social y personal, y actitudes de respeto con el medio ambiente y el consumo responsable.

c) Educar para la autonomía y la responsabilidad

De acuerdo con lo que se viene diciendo, todos los valores que han de conformar el currículo, las prácticas y las relaciones pedagógicas, la organización de los centros educativos, en una palabra, la cultura y el clima de la escuela, tienen como finalidad última promover la construcción de un sujeto autónomo y capaz de elaborar proyectos ético de vida personal. Para ello, una persona autónoma ha de cultivar la inteligencia ética que le permita "*elegir la metas adecuadas, resolver problemas, soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos, valorar las cosas adecuadamente y disfrutar con las buenas, tender lazos afectivos cordiales con los demás, mantener la autonomía correcta respecto de la situación*" (Marina, 2005: 157-158)

Ahora bien, cultivar la inteligencia afectiva no conlleva el descuidar la inteligencia racional. La escuela no tiene que renunciar a su función instructiva y transmisora de conocimientos y técnicas. Ciencia y ética han de ir de la mano. Además de instruir, la escuela ha de formar. La escuela debe proponerse formar individuos con criterios propios que sean capaces de tomar en cada encrucijada vital las decisiones éticas que correspondan y que sepan asumir y justificar ante sí mismos y ante los demás las consecuencias de su actuar en el sentido de la responsabilidad social e individual. En este sentido la responsabilidad es parte indisociable de la autonomía.

Para llevar adelante este proyecto educativo, la escuela deberá cultivar entre sus alumnos y alumnas un conjunto de actitudes que permitan la construcción de unos hábitos sobre los que poder asentar conductas adecuadas a su condición de sujeto comprometido en su hacer con los demás. Así, siguiendo a Marina, pensamos que la escuela deberá incentivar en sus alumnos y alumnas: la seguridad personal, la autoconfianza, el equilibrio afectivo, la capacidad de entusiasmo, la motivación para el logro, la templanza, la serenidad, la sabiduría que aparte del dogmatismo y el prejuicio, la fortaleza, la diligencia, la responsabilidad, la creatividad, la generosidad, la alegría, la sociabilidad, la solidaridad, la urbanidad, la compasión, la conducta del cuidado, el respeto, la autoestima, el sentido de la justicia, el sentido del humor. Grandes y pequeños valores que conforman gran parte de la tradición humanística que las generaciones presentes hemos heredado.

Integrar todos estos valores en la personalidad del sujeto permitirá darle la capacidad de elaborar proyectos de vida dignos del ser humano, es decir, proyectos que tiendan a la consecución de mayores cotas de libertad, felicidad y dignidad, para él y para los demás.

5.3. El cómo de la formación en valores

Hacer de la escuela un proyecto ético implica también una transformación de las pautas didácticas que han acompañado durante años la planificación educativa de la escuela. Aunque en ocasiones pueda requerirse la introducción en el currículo de asignaturas específicas que co-ayuden a la tarea formadora de la escuela, la educación en valores y la construcción de sujetos autónomos y responsables no cabe planificarla como una asignatura más. Exige la implicación y la adecuación de la organización del centro, el currículo académico (tanto explícito como implícito), las normas evaluativos y disciplinarias, las relaciones entre los diversos actores y sus conductas, los vínculos con su entorno, las coordinación con las familias….., es decir, de toda la vida y cultura escolar. Es el referente básico en torno al cual deben elaborarse todos los proyectos docentes de centro.

El proyecto educativo de un centro o del sistema escolar en su conjunto no es tampoco la suma de asignaturas que hagan referencia explícita a la formación en valores. Tampoco es el resultado de la acción voluntarista de unos cuantos profesores. Aunque un profesor pueda ser para sus alumnos y alumnas un referente ético, no hay que olvidar que es el centro entero el que educa.

Se educa en el pasillo, en el recreo, en el aula, en los baños, en el comedor, en las normas de convivencia, en el tipo de relaciones entre todos los que intervienen en el proceso educativo escolar, en el clima de desidia o de trabajo que impregne la vida del centro… Por eso no cabe una vía únicamente curricular para la implementación de la formación en valores. Se necesita que toda la organización institucional de los centros se implique en la tarea.

El sujeto no se construye ni los valores se interiorizan a través de los contenidos, sino que es algo que los alumnos y alumnas tienen que vivenciar y hacer suyo implícitamente en los distintos modelos de hacer y de proceder en la vida cotidiana del centro. Es decir, no cabe duda que los valores tienen que tener una presencia expresa en los curriculum escolares e, incluso, se requiere asignaturas que hagan una mención específicas a ellos, pero los valores y el fortalecimiento comportamientos éticos tienen que tener también una presencia explícita en la escuela, en las formas de participación y convivencia que elabore.

Así no solamente los individuos, sino también los centros deben practicar la inteligencia ética de la que nos habla el profesor Marina. Los centros escolares deben transformarse en organizaciones educativas que sean capaces de responder rápidamente a los nuevos problemas

que surgen continuamente en ámbito escolar, que sean capaces de manejar un flujo de información eficaz, que practiquen actitudes profundas de tolerancia y de dialogo que permitan la resolución pacífica de los conflictos que necesariamente va a ver aparecer en su seno, que tenga equipos educativos cohesionados, que se abra y propicie a una participación activa de sus componentes, que viva el pluralismo existente en su interior en el respeto a la pluralidad de creencias, religiones, culturas, lenguas, etc…

Indudablemente todo ello conlleva un cambio en el rol del profesorado. Se necesitan personas comprometidas en su labor formadora en valores y constructores de sujetos autónomos. Es necesario que el profesorado deje de verse como un instructor y que la sociedad deje de obligarle a asumir cargas que no se corresponden con su responsabilidad directa. Es un formador que a través de los conocimientos que imparte, el modo como lo hace, sus actitudes ante sus alumnos y alumnas, sus relaciones con sus compañeros y compañeras, su contacto con las familias de su alumnado, su colaboración en la marcha del centro y los valores que transmite, ha de colaborar en que:

> A través de la enseñanza obligatoria debemos ser capaces de formar ciudadanos preparados para acceder al mundo laboral o de los estudios posteriores, capaces de transformar sus contextos de vida en otros mejores, en condiciones de comprender críticamente el mundo en el que viven ética y políticamente, ilusionados por el saber y entrenados en el logro de bienes comunes y también particulares que generen felicidad y formas de vida dignas para todos. Aprender a aprender de forma autónoma, a emprender y transformar, a construirnos éticamente como personas, tanto individual como socialmente, a interesarnos por lo nuevo y por saber más y a implicarnos en proyectos colectivos, son objetivos que el profesorado debe procurar y que además debe hacerlo en contextos plurales, heterogéneos y diferentes a los que hace escasamente una década (Martínez Marín, 2004: 24)

6. LÍMITES Y POSIBILIDADES DE LA ESCUELA COMO PROYECTO ÉTICO

Mirar hacia el futuro, no quiere decir olvidarse del pasado. Pretender convertir a la escuela en el único instrumento en la lucha por una sociedad más justa y solidaria y hacer recaer únicamente sobre ella la responsabilidad en la tarea de hacer del individuo un sujeto autónomo y responsable es desde luego echar en saco roto todas las aportaciones de la sociología crítica de la educación y condenar la labor escolar al fracaso más estrepitoso.

Desde distintas y numerosas investigaciones se ha visto que los sistemas escolares son el reflejo de las sociedades en las que están insertados y sirven a su reproducción y legitimación. De tal manera que resulta vano invertir todos los esfuerzos en la pretensión de construir un sistema educativo perfecto y justo en una sociedad imperfecta e injusta.

Indudablemente el explicitar la tarea que oculta e ímplicitamente nuestras sociedades han asignado a la escuela, hace ya imposible seguir atribuyendo a ésta un papel meramente técnico, tal y como lo hacen las concepciones neoliberales. Es cerrar los ojos a la evidencia negar que la educación es esencialmente un "*asunto político, social y cultural*" (Editorial, 2003: 8).

Ahora bien, explicar la escuela desde su papel en el sostenimiento del orden social, la reproducción de las desigualdades sociales y el control que ejerce sobre las conciencias y las prácticas de los individuos, no nos debe llevar, en absoluto, a posturas y prácticas docentes descorazonadoras e inmovilistas, ya que el sistema escolar tiene una autonomía que le permite incidir en la configuración de lo social, lo político y cultural.

La escuela no es exclusivamente un instrumento en manos de la clase dirigente, ni el simple espejo de la sociedad de clases. Ni el sistema escolar es el único responsable de todas las desigualdades sociales. Ni lo es tampoco el sistema social de todos los desequilibrios escolares. La autonomía relativa del sistema escolar en relación con la estructura de las relaciones de clase, posibilita a la escuela no solo disimular las funciones reproductoras que cumple, sino realizar su propia específica pedagogía que puede llevar su propio combate.

Es cierto que para avanzar hacia una sociedad más igualitaria y justa son necesarios cambios previos en las estructuras políticas y económicas y que, incluso, sin ellos, es difícil

introducir modificaciones en el sistema escolar que posibiliten su capacidad transformadora. Sin embargo,

> Pero esto (la necesidad de cambios económicos y políticos) no debe hacer olvidar que en cualquier circunstancia hay cosas que siempre se pueden hacer: uno puede empujar: siempre que sea posible se debe empujar, se deben poner al descubierto los presupuestos ideológicos escondidos tras las prácticas educativas, se debe hablar y publicar, porque esto hace que el debate y la discusión se mantengan, que las contradicciones se vayan poniendo de manifiesto, vayan saliendo a la luz; esto es lo que debemos hacer siempre (Bernstein, 1983: 18).

Docentes, alumnos y cualesquiera otras fuerzas sociales que intervienen en la configuración concreta de la transmisión del curriculum no son simples instrumentos pasivos de la clases y grupos dominantes que pretende definir y controlar el proceso curricular. Defender sin más este determinismo pasivo significa olvidar la relativa autonomía que aquellos docentes y alumnos tienen y, por consiguiente, no tomar en suficiente consideración la posibilidad de reaccionar - aunque sea un pequeño grupo- que aquellos docentes y alumnos tienen en contra de los intereses dominantes en la conformación de un control dado.

A mismo tiempo se ha mostrado también como ninguna persona ni ninguna institución puede educar hoy en solitario. Los padres porque, hagan lo que hagan, sea cuál sea su actitud, se encuentran impotentes frente a otras influencias externas. El profesorado tampoco, ya que, desde el momento en el que la escuela se ha abierto a todos los grupos sociales, la cultura de masas y las diversas subculturas juveniles se han instalado en el mundo escolar. La sociedad en un proceso de desregulación institucional tampoco puede educar a sus ciudadanos sin apelar a la colaboración de las familias y del sistema educativo. El problema radica en que, como dice Marina, en estos momentos padres, madres profesorado, agentes educativos…., todos los que tienen alguna responsabilidad en el ámbito educativo, se sienten impotentes y sobrecargados ante la responsabilidad que implican conceptos tales como educar y formar. Todos ellos intenten eludir la carga y acaban echando la culpa de sus fracasos a los medios de comunicación, que se convierten en los grandes chivos expiatorios de la crisis moral y ética actual.

No es cuestión de culpabilizar a nadie, sino de asumir que la construcción de una ciudadanía educada y de un sujeto autónomo corresponde a todos los agentes e instancias sociales y que cada cuál tiene su cota de responsabilidad de la que no pude sustraerse ni abdicar.

Sin embargo, es necesario que la escuela asuma el papel protagonista que le compete y que en el actual momento de desorientación y de desconcierto sea ella quien inicie un proceso

de cambio. Se necesita que desde la escuela se abra un gran debate educativo en que, alejándose de nostalgias pasadas, muchas veces infundadas, se definan los contenidos de una educación que recupere los ideales ilustrados de libertad y igualdad y fraternidad y se proponga la construcción de una sociedad más libre, igualitaria y solidaria, a través de la formación de sujetos capaces de elaborar proyectos de vida individual y comunitaria y de encarar con éxito los retos que esta sociedad de cambio les está proponiendo.

Es cierto que la escuela no va a cambiar la sociedad, pero también es cierto que una educación que se proponga explícitamente la formación de sujetos capaces de desarrollar una ciudadanía democrática, puede servir de mediación y de instrumento en el cambio. Aquí radica la importancia actual de la formación en valores.

Indudablemente, hacer recaer "todo el peso y la responsabilidad de la educación sobre los profesionales de la enseñanza es una injusticia y una muestra de la escasa corresponsabilidad social" (Camps, 1988: 73). Sin embargo, el profesorado tiene que ilusionarse y responsabilizarse en la función educativa que le corresponde y empezar a dar los pasos en la dirección adecuada. Es necesario que el profesorado replantee su práctica educativa asumiendo la centralidad de la formación ética, ya que

> (…) estamos ante un reto apremiante que se debe de asumir en los centros educativos, la educación moral de alumnos y alumnas, ayudándoles a ser personas con convicciones y actitudes coherentes en la vida, capaces de participar en la reconstrucción ética de la sociedad para hacer posible que el progreso científico- técnico que estamos viviendo se corresponda con el progreso moral (Molina Serrano, 1997)

Hace ya un tiempo Apple (1979) distinguió a la hora de hablar del profesorado entre "educadores" y "profesores". Estos últimos son aquellos que están "encapsulados" en un contexto socioeconómico que les impide responder adecuadamente a las exigencias de un curriculum liberador que ponga de manifiesto las desigualdades sociales que dan forma a las desigualdades inherentes a la transmisión del conocimiento en las instituciones educativas formales. Un aspecto fundamental de esta transmisión profesoral del conocimiento es para Apple la insistencia de los profesores en acogerse a una concepción de la ciencia entendida como proyección objetiva del conocimiento verdadero, minimizando la función social del quehacer científico y, especialmente, las desaveniencias metodológicas y los conflictos intelectuales que surgen en la realidad práctica de la ciencia (Apple, 1971: 29-30). Ello conduce a la institución escolar a hacer del curriculum un oculto transmisor del valor positivo de la aceptación pasiva y acrítica de los datos científicos y, a partir de aquí, de lo dado en otros campos de la conducta humana, singularmente, el político.

Los "educadores", por el contrario, son los que están capacitados para afrontar críticamente las implicaciones sociales, económicas y éticas presentes en la práctica educativa y para descubrir las fuerzas sociales que impulsan la distribución del conocimiento escolar, fuerzas a las cuales hacen oídos sordos los "profesores".

El profesorado ha de entender que la enseñanza, sobre todo la obligatoria, es esencialmente ética. Además de ser un experto en su disciplina, el profesorado que reclama la escuela actual tiene que ser un experto en colaborar con los otros profesores, con las familias y con todos los agentes sociales que tienen una responsabilidad en la formación de los niños y los jóvenes para conseguir una educación eficaz, es decir, que ayude a los alumnos y alumnas a ser personas autónomas y capaces de construir una vida digna y feliz.

Para ello requerirá una formación que va más allá de la preparación en habilidades puramente cognoscitivas, sino en un conjunto de habilidades que sirvan para ayudar a sus alumnos a resolver conflictos, a manejar sus sentimientos, a comprometerse con proyectos éticos. Pero el profesor aislado no puede educar, lo tiene que hacer el centro entero. Más aún, un centro aislado tampoco lo puede hacer, sino que tiene que estar relacionado con otros centros, para colaborar con ellos, compartir experiencias y emprender proyectos conjuntos.

Ahora bien, no se trata tampoco de hacer de los centros escolares la reserva espiritual de la eticidad. En la tarea de dotar a los alumnos y alumnas de las estrategias éticas pertinentes para su constitución como sujetos están implicados la comunidad entera en la que viven y son educados. Se dice que estamos en una sociedad del aprendizaje y de la comunicación, pero lo realmente urgente es construir una comunidad ética, es decir, llegar a un nuevo pacto educativo (Tedesco, 1995) que instaure una comunidad educativa en la que todos los agentes e instancias socializadoras estén implicados y comprometidos en llevar a cabo una educación congruente y eficaz. Se necesita una gran conspiración educativa en el sentido que da a la expresión Marina:

> De las palabras ‘conjurarse’ o ‘conspirar’ me encanta el prefijo ‘con’, que implica decisión o proyectos compartidos. Nos gustaría organizar una gran conspiración educativa. Un movimiento capilar, audaz y astuto, cuyo lema sería un sabio proverbio africano: “Hace falta un pueblo entero para educar a un niño”. Padres, maestros, compañeros, políticos, intelectuales, medios de comunicación, iglesias, empresarios, instituciones públicas o privadas, todos son necesarios y ninguno suficiente. La educación es el resultado de un número incalculable de pequeñas influencias, de palabras, de gestos, aceptaciones o rechazos, cosas cogidas al vuelo. Educan o maleducan todos los ciudadanos. Como profesional de la enseñanza conozco bien los poderes o las limitaciones de la educación. Solo podemos aspirar a aumentar la probabilidad de que los alumnos se comporten de forma adecuada. Una limitación clara que puede convertirse en patrón de eficacia si la entendemos bien ¿Y qué es una conducta adecuada? La que aumenta sus posibilidades vitales, profesionales, afectivas éticas (Marina, 1997)

La escuela sola no puede hacer todo, pero hacer de la escuela un instrumento con el cual los alumnos y alumnas puedan construir y deconstruir éticamente la multiplicidad de mensajes, informaciones, modelos de vida, actitudes y conductas, dispersos y contradictorios, que reciben puede el camino adecuado para lograr que desarrollen esas conductas adecuadas.

Pero también para explorar y desentrañar las dificultades de la escuela a la hora de realizar esta labor educadora, hay que volverse inevitablemente a las experiencias de las personas que están dentro de ella o que participan y colaboran en su función formadora. Hay que intentar captar la manera en la que desde su propia experiencia y situación viven, interpretan, integran y articulan las diversas funciones de la escuela. Hay que descubrir el sentido y el lugar que otorgan a la función formadora e individualizadora de la escuela. Hay que averiguar el papel que conceden a la educación en valores. En una palabra, es necesario dar voz a los protagonistas principales de la acción educativa, porque en esa voz ellos se construyen y definen como sujetos y son sus experiencias subjetivas lo que nos van a decir qué construye la escuela cuando educa en valores. Eso es lo que se ha pretendido hacer en la presente investigación interrogando a profesores, agentes educativos, padres y madres y alumnos y alumnas, es decir, a los actores y sujetos principales de nuestros sistemas educativos.

IV. EL CONTEXTO EDUCATIVO: LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA EN LA C.A. DE EUSKADI

1. EVOLUCIÓN DEL MAPA ESCOLAR EN CIFRAS

La Comunidad Autónoma de Eukadi tiene, según el art. 16 de su Estatuto de Autonomía, competencia plena en materia educativa, sin perjuicio del art. 27 de la Constitución y las leyes orgánicas que lo desarrollan, de las facultades que atribuye al Estado la propia Constitución en el art. 149.1.30º y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía. Desde el año 2000 la organización del sistema educativo no universitario responde en todos sus niveles a la estructura contemplada en la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y recogida por la Ley 1/1993 de la Escuela Pública Vasca que regula el sistema educativo vasco. La reciente aprobación en mayo de 2006 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) que sustituye a las anteriores (con excepción de la LODE) no ha introducido modificaciones en esa estructura básica, manteniéndose la escolaridad obligatoria de 6 a 12 años.

En perspectiva evolutiva puede decirse que el sistema educativo vasco ha acumulado más de 10 años de LOGSE en Educación Infantil (3-5 años) y Primaria (6-12 años), algo menos de 10 años en Secundaria Obligatoria (12-16 años) y unos cinco años en Bachillerato (16-18) y Formación Profesional de grado medio y superior. Se ha consolidado así una estructura de la enseñanza cuya principal novedad fue la ampliación del periodo de escolarización obligatoria a 10 años, medida que homologaba el sistema educativo del Estado Español con los de los países de la UE. Actualmente, la C.A. de Euskadi se sitúa en el grupo de países de la OCDE con tasas de escolaridad más altas, destacando especialmente la elevada escolarización en el tramo de 0-6 años. A continuación, se presentan algunas cifras fundamentales que representan lo que ha caracterizado la evolución de este periodo.

3.1. Reducción de la población escolar

El periodo de cambio de estructura del sistema educativo se ha visto afectado significativamente por un acusado descenso de la población escolar. Como se aprecia en la tabla 1, la comparación de los activos matriculados entre los cursos 1990-91 y 2003-04 arroja una pérdida del 30%. Este desgaste ha ido impactando progresivamente en todos los tramos educativos de la enseñanza no universitaria. Actualmente, el mayor impacto se detecta en los tramos educativos de la Enseñanza Obligatoria (>16 años) que se prevé se verá afectado por esta tendencia hasta el 2006/07[24].

De todas formas, se ha dado también un incremento significativo del alumnado en el tramo de Infantil. En el curso 2003-04, la quinta parte del alumnado no universitario en enseñanzas de régimen general ha estado escolarizado en el tramo de 0-6 años, lo que supone prácticamente el doble que hace quince años. De hecho, a escolarización es cada vez más precoz en la C.A.E.. Este último curso, el 34% de la población de 0-2 años estaba matriculada en centros escolares. A los dos años, el porcentaje de niños escolarizados alcanza el 84%.

Tabla 1: Evolución del alumnado no universitario en la C.A de Euskadi, 1990-91/2003-04

90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04
465.334	448.790	434.624	417.398	401.012	384.423	367.632	351.527	338.004	328.474	321.776	319.206	318.897	323.330

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del EUSTAT.

Lo cierto es que desde el curso 2000/01 el volumen de la matrícula se presenta estable e incluso con posibilidades de incremento. A ello contribuye el efecto combinado de la interrupción de la caída de la natalidad —estabilizada y con una continua recuperación desde el 2000—, el incremento de la escolarización en la etapa infantil y, sin duda, la incorporación lenta pero creciente de alumnado de origen extranjero como consecuencia del fenómeno de la inmigración.

[24] Según estimaciones del Consejo Escolar de Euskadi en el *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2002/2004).* Edición Provisional. Junio 2005, pág. 69-70[24].

Aunque el peso del alumnado inmigrante en el conjunto de la matrícula es aun pequeño con relación al Estado, desde el año 2000 se viene registrando un incremento notable. Baste decir que del curso 2001/02 a 2003/4, el número de alumnos extranjeros por cada 1000 matriculados casi se ha duplicado en las tres etapas de la enseñanza obligatoria. El incremento de este alumnado se detecta en todos los tramos pero, especialmente, en los obligatorios.

Tabla 2: Número de alumnos extranjeros por 1.000 matriculados en la Enseñanza Obligatoria en la C.A de Euskadi, 2001-02/2003-04

C.A. de Euskadi	E. Infantil	E. Primaria	E.S.O.
CURSO 2001/02	12,7	17,9	15,1
CURSO 2002/03	-	25,7	21,7
CURSO 2003/04	23,0	32,2	29,2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del EUSTAT.

El último curso (03/04) el 68% de estos alumnos estudiaba en centros públicos. A pesar de los recientes intentos de la administración por canalizar de forma equilibrada el alumnado de origen extranjero, la evolución en los últimos cursos muestra una persistente concentración en la red pública.

En la C.A. de Euskadi la mitad de la población extranjera es de origen americano (Centro y Sudamérica), seguida de la europea, africana y asiática[25]. En la población escolar esta distribución prácticamente es similar, aunque se coloca en segundo lugar la africana. Casi la mitad del alumnado extranjero tiene como lengua materna el castellano, seguida del árabe, portugués, chino y eslavas. Actualmente es mayoritaria la matriculación de este alumnado en el modelo A. En los dos últimos cursos se aprecia un leve descenso en este modelo a favor de la matriculación en modelos B y D, sobre todo en edades tempranas. La presencia de alumnado de origen extranjero por modelos es, no obstante, muy desigual en los tres territorios; Guipúzcoa presenta el reparto más equilibrado y Araba la concentración más alta en modelo A. Con todo, el alumnado de origen extranjero constituye un reto para la enseñanza bilingüe, sobre todo en el caso del euskera, lengua para la que las dificultades son previsibles cuando la escolarización es tardía, la cultura de origen no es latina y el entorno sociolingüístico es castellano-parlante.

[25] *Panorámica de la inmigración*, nº 1. Boletín Ikuspegi. Observatorio Vasco de la Inmigración. Diciembre de 2004.

1.2. La distribución de las redes educativas

En el periodo de consolidación de las etapas educativas de la LOGSE y, desde el punto de vista de su configuración, se produce la consolidación de la oferta de redes educativas. Con la desaparición de la red de ikastolas, centros que a partir del año 1993 tienen que optar por mantenerse como centros de titularidad privada o aceptar su publificación, el alumnado de C.A. de Euskadi se distribuye en dos únicas redes, pública y privada. Los centros privados están financiados parcialmente por fondos públicos y asumen una parte importante del alumnado en la enseñanza no universitaria. De hecho, el peso de la enseñanza en la red concertada de la C.A.E se considera singular en el contexto europeo ya que sólo es superado en la UE por los Países Bajos y Bélgica[26]. En los centros concertados se aglutinan ikastolas, centros religiosos, cooperativas y centros de iniciativa social y centros de enseñanza independientes.

En el curso escolar 2003/04, según datos del EUSTAT[27], ascendía a 882 el número de centros de enseñanza en la enseñanza no universitaria de régimen general, de los cuales 582 imparten etapa Infantil y/o Primaria y 371 Secundaria Obligatoria (ESO). El 61% de los centros eran de titularidad pública y el 39% de carácter privado, si bien en ESO y Bachillerato la oferta privada de centros supera a la pública. Con todo, hoy el número de centros en la etapa preuniversitaria es menor. Desde la implantación de la LOGSE han cerrado sus puertas 192 centros de enseñanza, lo que supone también la reducción de unidades escolares, tanto en la red pública como privada y en los distintos modelos de enseñanza. El menor número de alumnos y unidades escolares permite bajar las ratios de alumno/grupo —por debajo de los límites contemplados en la LOGSE— y aumentar la ratio profesores/grupo (tabla 3), sobre todo en los centros públicos. Todo ello facilita la disponibilidad de recursos para servicios de apoyo y refuerzo, formación y euskaldunización de profesorado, aunque genera recelos, tensiones y descontento en los centros y entre el profesorado más afectados por las modificaciones y ajustes del mapa escolar.

[26] A. Gurrutxaga y A. Unceta "Sistema Educativo" en *Euskal Aeko ikuspegi soziala. Panorámica social de la C.A. de Euskadi.*. Eustat. Vitoria-Gasteiz, 2000, pág. 177.

[27] Estadística de la Enseñanza 2003/2004. Análisis de Resultados. Vitoria-Gasteiz, Eustat.

Tabla 3: Ratios profesores/grupo y alumnos/grupo por territorio, ratio, titularidad y periodo.

Total C.A.E	Red	1994/1995	2000/2001	2003/2004
ENSEÑANZA BÁSICA PROFESORES/GRUPO	*Total*	1,4	1,5	1,4
	Público	1,4	1,6	1,6
	Privado	1,3	1,4	1,3
ENSEÑANZA BÁSICA ALUMNOS/GRUPO	*Total*	20,1	18,1	18,3
	Público	16,7	16	16,6
	Privado	24,4	20,8	20,3
ENSEÑANZA SECUNDARIA PROFESORES/GRUPO	*Total*	2	2,2	2,3
	Público	2,2	2,5	2,6
	Privado	1,8	1,9	1,9
ENSEÑANZA SECUNDARIA ALUMNOS/GRUPO	*Total*	30	21,7	20,1
	Público	29,6	19,4	18,4
	Privado	30,5	24,3	21,9

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del EUSTAT.

La evolución de la población escolar no es la misma en las dos redes escolares ni en las distintas etapas en cada una de ellas. En la tabla 4 se aprecia la constante elevada participación de la red concertada y su ligera tendencia al alza en los últimos cursos. Actualmente, la red concertada escolariza prácticamente a la mitad del alumnado no universitario, siendo mayor su peso en el territorio histórico de Guipúzcoa. Además, la desviación al alza de la participación en la red concertada no es igual en todos los niveles. En las etapas de Infantil y Primaria la relación público-privado parece haberse estabilizado en los últimos años, pero en la ESO y el bachillerato la participación se inclina a favor de la segunda. En este tramo la red pública está acusando el impacto del descenso de población y el desplazamiento del alumnado hacia la red concertada.

La tendencia en la distribución de alumnado que en la práctica muestran las dos redes resulta aun más llamativa cuando se consideran algunos datos procedentes de recientes estudios de opinión de la sociedad vasca sobre el sistema educativo. No sólo se observa la prevalencia de la opción pública —prácticamente son el doble de los manifiestan el deseo de matricular en centro privado—, sino que además la coherencia entre la opción deseada y la elección realizada es mayor entre los padres y madres que tienen hijos/as en un centro

público[28]. Este dato resulta aún más interesante si se considera que hay plena coincidencia en las principales razones aducidas en la preferencia de centros privados y públicos: la calidad de la enseñanza, el proyecto educativo de centro y la competencia del profesorado.

Tabla 4: Evolución del alumnado no universitario en la C.A de Euskadi según redes de escolarización y Territorio Histórico. 1985-86/2003-04 (Total y %)

		1985-86		1994-95		1999-00		2003-04	
		Total	*%*	*Total*	*%*	*Total*	*%*	*Total*	*%*
PÚBLICA	*Araba*	37177	*54,9*	31108	*53,9*	23436	*50,2*	24983	*53,8*
	Bizkaia	155658	*54,9*	109217	*51,3*	85472	*48,9*	85569	*50,5*
	Gipuzkoa	67835	*39,8*	62490	*48,0*	51819	*48,4*	53507	*49,8*
	Total C.A.E	260670	*50*,0	202815	*50*,6	160727	*48*,9	164059	*50*,7
PRIVADA	*Araba*	26646	*39,4*	26621	*46,1*	23241	*49,8*	21441	*46,2*
	Bizkaia	106252	*37,5*	103866	*48,7*	89241	*51,1*	83833	*49,5*
	Gipuzkoa	60927	*35,8*	67710	*52,0*	55265	*51,6*	53997	*50,2*
	Total C.A.E	192615	*36,9*	198197	*49,4*	167747	*51,1*	159271	*49,3*
IKASTOLAS	*Araba*	3873	*5,7*						
	Bizkaia	21800	*7,7*						
	Gipuzkoa	41617	*24,4*						
	Total C.A.E	67290	*12,9*						

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del EUSTAT.

Tabla 5: Evolución de la distribución del alumnado de ESO, Bachillerato y FP, según redes de escolarización. 1994-95/2003-04 (Total y %)

Total C.A.E		**1994-95**	**1999-00**	**2003-04**
PÚBLICO	*Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*	-	43%	42%
	Bachillerato	60%	57%	54%
	Formación Profesional	41%	42%	52%
PRIVADO	*Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*		57%	58%
	Bachillerato	40%	43%	46%
	Formación Profesional	59%	58%	48%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del EUSTAT.

[28] Sólo el 8% de los padres y madres que tienen matriculados hijos/as en centros públicos cambiarían a otra red educativa. El porcentaje es del 16% en el caso de los que tienen a sus hijos/as en centros privados. *Hezkuntza EAEn - La educación en la CAPV*, Estudio del Gabinete de Prospección Sociológica del Gobierno Vasco, Junio 2004., p.36.

1.3. Avance de la enseñanza bilingüe

El desarrollo de la enseñanza bilingüe en el sistema educativo constituye otro rasgo principal de la evolución de la educación no universitaria de la C.A. de Euskadi en la última década y media. A partir del año 1983, el Decreto de Bilingüismo (138/83 de 11 de julio) introdujo la distinción de modelos lingüísticos (A, B y D) de enseñanza oficial[29] en el sistema de enseñanza no universitario. Desde entonces, la configuración de la oferta se caracteriza por el aumento progresivo y de la enseñanza en modelo D, la regresión del modelo A y el incremento inicial y posterior mantenimiento del modelo B.

Los datos de matriculación evidencian que entre el curso 1994/95 y 2003/04, el modelo A experimenta un descenso del 55% al 33%, mientras que el modelo B se mantiene en torno al 20% y el modelo D presenta un incremento de matricula del 28% al 45%. Esto es, el avance del modelo D se produce en detrimento del modelo A. Inicialmente el descenso se acusó en niveles de Infantil y Primaria, pero ha ido traspasándose al resto de las etapas hasta finalizar la ESO. Puede decirse que el modelo D constituye la opción mayoritaria en la etapa que va desde los 3 hasta los 16 años. A partir de esa edad, en las etapas de Bachillerato y FP, el modelo B prácticamente desaparece, a favor del A y del D. En el caso de la FP, además, se produce un notable aumento del modelo A en el que está matriculado el 80% del alumnado.

Atendiendo a la situación de los modelos por territorios históricos, hay diferencias notables. La configuración por modelos está prácticamente consolidada en la etapa infantil y la enseñanza obligatoria en Guipúzcoa pero no así en Bizkaia y Araba, siendo esta último territorio el que muestra una diversidad mayor con prácticamente el mismo porcentaje de alumnado en los tres modelos.

Por último, ha sido la red pública la que ha liderado la oferta de modelo D en las distintas etapas es la enseñanza pública, de ahí que presente una matriculación mayor en este modelo, diferencia que se agudiza cuando se excluyen las ikastolas de la red privada. Gipuzkoa

[29] Se distinguen tres modelos : —Modelo A: la enseñanza en Castellano y el Euskara como asignatura; —Modelo B: la enseñanza se reparte al 50% en Castellano y Euskara; —Modelo D: la enseñanza se imparte en Euskara. Se suma a los anteriores la denominación de Modelo X para aquellos centros que imparten sus enseñanzas exclusivamente en lengua extranjera.

el territorio donde la enseñanza privada ha avanzado más en la oferta de modelos D, seguida por Bizkaia y Araba, territorio este último donde la red privada apenas oferta modelos D.

Tabla 6: Evolución de la distribución del alumnado (%) no universitario por etapas educativas y modelos lingüísticos. 1994/95 a 2003/04.

ETAPA	Modelo	1994/95	1999/2000	2004/2005
		100%	*100%*	*100%*
TOTAL	*A*	54,91	38,85	28,8
	B	17,42	21,2	22,3
	D	27,67	39,95	48,9
EDUCACIÓN INFANTIL	*A*	23,33	12,67	8,5
	B	31,06	31,09	29,9
	D	44,61	56,24	61,6
EDUCACIÓN PRIMARIA	*A*	35,9	24,37	14,2
	B	30,04	29,07	30,6
	D	34,06	46,55	55,2
E.S.O.	*A*	63,48	38,64	29,6
	B	12,1	23,95	23,7
	D	24,43	37,42	46,7
BACHILLERATO	*A*	73,37	63,27	55,8
	B	1,16	1,45	*
	D	25,47	35,28	44,2
F.P. LOGSE	*A*	95,42	91,6	85,2
	B	1,25	0,9	*
	D	3,33	7,51	14,8

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del EUSTAT. (*) El escaso número de aulas en modelo B se ha incluido en el A

No hay duda de que el progreso de la enseñanza bilingüe en el sistema educativo ha sido un factor importante para la recuperación del euskera. Ahora bien, aunque el medio escolar constituye la base principal del aprendizaje del euskara y de su normalización, los datos no son del todo satisfactorios, sobre todo en lo que se refiere al modelo A en el que el alumnado no

alcanza los niveles mínimos exigibles[30]. El Consejo Escolar de Euskadi apuntó hace tiempo el riesgo de que "*en medios sociolingüísticos castellano-parlantes el euskera sea percibido únicamente como una lengua escolar, ampliándose así la brecha existente entre el conocimiento de la lengua y su uso*" (2001:29). La respuesta fue la puesta en marcha de programas de normalización lingüística con el objetivo de impulsar el uso de la lengua en el ámbito escolar con una presencia reforzada más allá de las aulas, dentro del propio centro, pero también en las relaciones con la administración, las familias o el entorno. En cualquier caso, si en estos veinticinco años de educación bilingüe oficial se han producido avances importantes y superado muchos problemas, también es cierto que ante las cuestiones bloqueadas y los nuevos desafíos cada vez más voces reconocen la necesidad de afrontar un debate serio y sosegado sobre la evolución y articulación futura de los tratamientos lingüísticos.

1.4. El proceso de euskaldunización del profesorado

El periodo de implantación de la LOGSE también se caracteriza por variaciones relevantes para el profesorado. Para empezar, en la última década la cifra de personal docente no universitario se incrementa en un 11%. Como consecuencia de la consolidación de las redes educativas varía su distribución hasta situarse en el 60/40% actual a favor de la red pública. Asimismo, los cambios derivados de la implantación de la LOGSE —como, por ejemplo, la adscripción de maestros al primer ciclo de la ESO— modifican la distribución del personal por etapas y suponen el incremento de profesorado que imparte docencia en más de una etapa. Por otra parte, la entrada de profesorado conlleva un incremento de la inestabilidad en las plantillas, notablemente mayor en la enseñanza pública y con mayor incidencia en las etapas de la educación secundaria, si bien la Oferta Pública de Empleo en el curso 2002/03 ha mejorado la

[30] En el *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2002-2004)* del Consejo Escolar de Euskadi ya citado, se dice en la página 103: "En los centros públicos en las aulas de este modelo se acumulan una serie de factores —incidencia de la inmigración, concentración de alumnado con necesidades educativas específicas, mayores índices de fracaso escolar, deficiente integración social por parte del alumnado...—, que no sólo hacen imposible la adquisición del nivel de euskara convenido para todo el sistema educativo, sino también la de otras competencias educativas básicas, convirtiéndose en muchos casos estas aulas minoritarias en un lugar de marginación social y escolar, concebido más como espacio asistencial que verdaderamente educativo, lo que incide añadidamente en el desprestigio de la enseñanza pública frente a la privada".

situación de estabilidad precisamente en esa etapa. A ello se suma también, a pesar de las incorporaciones de los últimos años, el envejecimiento progresivo de la plantilla de la red pública, algo más acusado en las etapas superiores donde la edad media alcanza los 45,7 años. En el curso 2003/04 el 65% del profesorado presenta una edad superior a 40 años, siendo un 22% los mayores de 60 años. Sigue siendo mayoritario el colectivo femenino que representa el 69% en niveles preuniversitarios sin que se observen variaciones relevantes en este aspecto.

Estos cambios se suman a lo que ha sido una característica fundamental del sistema educativo desde el punto de vista del profesorado en los últimos quince años. Lo que define este periodo es el proceso de cualificación del profesorado para la docencia en euskera, acorde con la configuración por modelos del sistema educativo vasco. El progreso en este sentido es notorio. Para el curso 1994/95 la mitad del profesorado de la red pública presenta la capacitación lingüística para impartir docencia en euskera en la enseñanza preuniversitaria. Tras diez años este colectivo representa la tercera parte del personal de la plantilla y asciende al 85,4% en Infantil y niveles obligatorios. En la red concertada el avance es más lento pero igualmente importante. Correlativamente, disminuyen los grupos que carecen de perfil lingüístico[31]. En la red pública, es el profesorado interino —de más reciente contratación— el que presenta mayor cualificación idiomática. En ambas redes, corresponde al profesorado en el tramo de 40-49 años el incremento más destacado de capacitación. A la vista de todos estos datos, no hay duda del enorme esfuerzo realizado por el profesorado —dentro y fuera de su horario lectivo— y la administración educativa a través del programa IRALE para cualificar al profesorado en consonancia con la evolución de los modelos lingüísticos. Por ello, cabe calificar ésta acción como una de las más importantes en la actuación de la administración educativa en este periodo. No sin dificultades ni tensiones, tanto para el profesorado implicado como para los centros educativos y la administración.

[31] La cualificación idiomática se acredita en la administración vasca con la obtención de los perfiles lingüísticos (PL). El profesorado en el Sistema Educativo Vasco se categoriza en tres niveles: —PL0, carecen de perfil, no pueden impartir docencia en euskara; —PL1, perfil que acredita conocimiento básico del idioma; —PL2, perfil que acredita para la docencia íntegra en euskera.

Tabla 7: Composición lingüística del profesorado de Infantil, Primaria y ESO, C.A. de Euskadi. Curso 1994/95 a 2002/03.

Red	Perfil	1994/1995	1998/1999	2002/2003
TOTAL	PL0	35,50	25,07	17,26
	PL1	6,23	5,95	5,17
	PL2	58,28	68,98	77,57
PÚBLICO	PL0	16,31	17,53	9,42
	PL1	6,07	6,62	5,16
	PL2	77,62	75,86	85,42
PRIVADO	PL0	32,07	35,58	27,73
	PL1	4,22	5,03	5,18
	PL2	63,71	59,39	67,09

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del EUSTAT.

2. EL MAPA ESCOLAR EN VITORIA-GASTEIZ

Dentro de la Comunidad Autónoma Vasca, Vitoria-Gasteiz es el segundo núcleo urbano en volumen poblacional. Con una población en el 2003 de 223.169 personas, la capital vitoriana concentra las tres cuartas partes de la población de todo el Territorio Histórico de Alava-Araba.

El sistema educativo reglado en Vitoria-Gasteiz cuenta en el curso 2003/04 con 53 centros educativos que imparten distintos niveles de la enseñanza obligatoria. De ellos 20 son privados y 33 públicos. Los centros de la red pública se diferencian por niveles. Los que imparten las etapas de Infantil y Primaria suman un total de 25 con oferta del segundo ciclo de Infantil y la primera etapa de la enseñanza obligatoria (Educación Primaria). Sólo cinco de ellos ofrecen, además, el primer ciclo de Infantil. En cuanto al nivel de enseñanzas medias Vitoria-Gasteiz cuenta con 8 centros de enseñanza secundaria con niveles de bachillerato y/o Formación profesional. Todos ellos imparten la segunda etapa de la enseñanza obligatoria (ESO). La red privada ofrece enseñanza en las tres etapas, Infantil, Primaria y ESO. Con la excepcion de dos centros que imparten únicamente enseñanzas medias, el resto ofrece la posibilidad de escolarización continuada de 3-6 años y 8 de ellos imparten también el primer ciclo de Infantil. La oferta se amplia hasta el Bachillerato post-obligatorio y/o la FP en 8 de estos centros.

Tabla 8: Número de centros que imparten enseñanza obligatoria de 6 a 12 años en Vitoria-Gasteiz por titularidad, nivel, modelo y periodo**.** Curso 2003/2004.

NIVELES DE ENSEÑANZA	Red	Tipo de Centro	Nº
EDUCACIÓN PRIMARIA	Pública	Colegio de Enseñanza Pública (CEP)	14
	Pública	Ikastola	11
EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	Privada	Colegio Concertado	16
	Privada	Ikastola Concertada	2
ENSEÑANZA SECUNDARIA	Público	Instituto de Enseñanzas Medias (IES)	8
	Privada	Colegio Concertado	2
Total			**53**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Departamento de Educación.

Según datos elaborados por el EUSTAT, en el 2003, el número total de alumnos matriculados en las etapas de escolarización obligatoria fue de 18.446, lo que supone un 8,26% de la población. La evolución de la población escolar en la capital alavesa, al igual que en el resto de la CAPV, se caracteriza por la pérdida progresiva de efectivos como consecuencia del descenso del número de personas jóvenes.

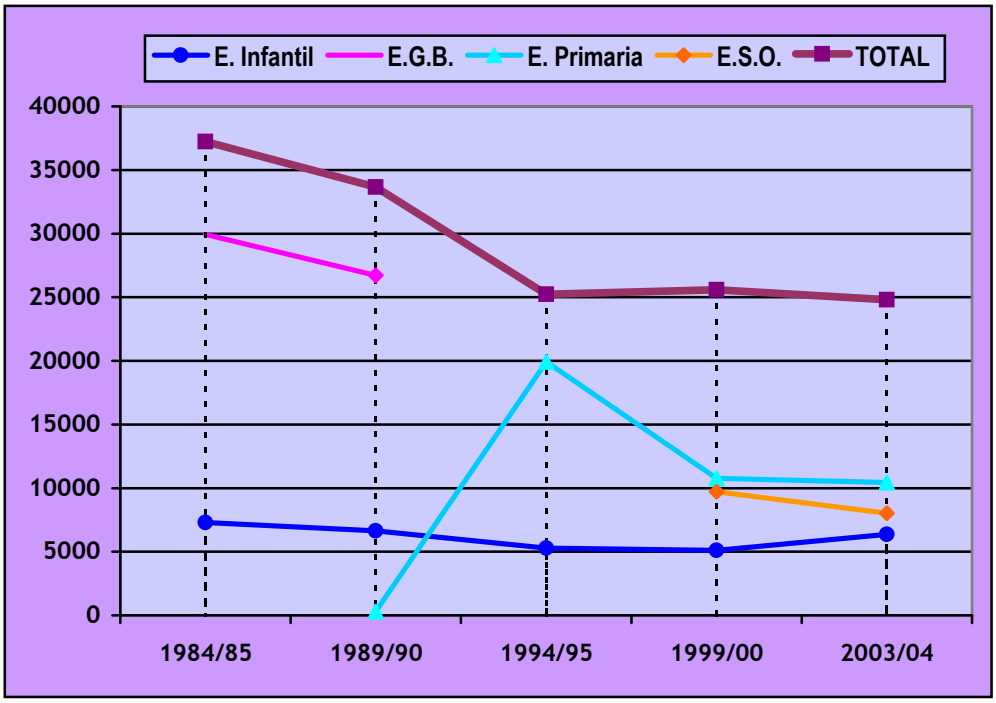
Tabla 9: Evolución del alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (ESO) en Vitoria-Gasteiz, Curso 1990/91 a 2003/04

90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04
31.907	30.198	28.472	26.783	25.227	24.131	22.909	24.733	26.229	25.589	24.922	24.483	24.511	24.811

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del EUSTAT.

La comparación de los activos matriculados entre los cursos 1990-91 y 2003-04 arroja una pérdida del 22% para las etapa Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria. No obstante, desde el año 2000 el volumen de matrícula tiende a estabilizarse con tendencia al aumento en las etapas de escolarización temprana. A los factores explicativos de ese repunte para el conjunto de los tres territorios ya señalados hay que añadir en el caso de Alava/Araba un porcentaje de alumnado inmigrante por encima de la media de la C.A. de Euskadi (3,13%) que, sin duda, está contribuyendo a incrementar el volumen de matriculación.

Gráfico 1: Evolución del alumnado en Vitoria-Gasteiz, 1990-91/2003-04



Nota: A partir del curso 1989/90 desaparece la EGB y se implanta la E. Primaria de la LOGSE. La E.S.O. se implanta a partir del curso 1999/00.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del EUSTAT.

Tabla 10: Evolución del alumnado de Infantil, Primaria y ESO en Vitoria-Gasteiz según redes de escolarización. 2000-01/2003-04 (Total y %)

		2000-01		2003-04	
Red	**Etapa**	*Total*	*%*	*Total*	*%*
RED PÚBLICA	**EDUCACIÓN INFANTIL**	2647	*48,9*	3039	*47,7*
	Educación Primaria	4981	*47,9*	5026	*48,2*
	E.S.O.	3253	*35,7*	2824	*35,2*
	Total	10881	*43,7*	10889	*43,8*
RED PRIVADA	**EDUCACIÓN INFANTIL**	2767	*51,1*	3326	*52,3*
	Educación Primaria	5421	*52,1*	5407	*51,8*
	E.S.O.	5853	*64,3*	5189	*64,8*
	Total	14041	*56,3*	13992	*56,2*

Nota: Se han incluído para los tres niveles las correspondientes Enseñanzas Especiales.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del EUSTAT.

Tabla 11: Evolución del alumnado de Enseñanzas de Régimen General no universitario en Vitoria-Gasteiz. 1991/92 a 2003/04 por redes y modelos lingüísticos.

		1991/92	%	1995/96	1999/00	2003/04	%
TOTAL	*Total*	49737	*100%*	43131	35967	36192	*100%*
	Modelo A	39936	*80,3%*	32112	22311	19555	*54%*
	Modelo B	7185	*14,4%*	5619	7358	9283	*25,6%*
	Modelo D	1631	*3,3%*	5237	6221	7354	*20,3%*
	Modelo X	985	*2%*	163	77	-	-
PÚBLICO	*Total*	23561	*100%*	21404	16702	17859	*100%*
	Modelo A	17950	*76,2%*	14283	8750	9041	*50,6%*
	Modelo B	4650	*19,7%*	2940	3010	2930	*16,4%*
	Modelo D	866	*3,7%*	4181	4942	5888	*32,9%*
	Modelo X	95	*0,4%*	-	-	-	-
PRIVADO	*Total*	23889	*100%*	21727	19265	18333	*100%*
	Modelo A	21986	*92%*	17829	13561	10514	*57,3%*
	Modelo B	908	*3,8%*	2679	4348	6353	*34,6%*
	Modelo D	105	*0,44%*	1056	1279	1466	*8%*
	Modelo X	890	*3,7%*	163	77	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del EUSTAT.

La distribución del alumnado entre las redes pública y concertada presenta un comportamiento similar al del conjunto de la CAPV, con una constante elevada participación de la red concertada y su ligera tendencia a alza en los últimos cursos. En Araba se produce, además, una caída particularmente fuerte de la matriculación en la red pública en la etapa de la ESO que escolariza sólo a una tercera parte del alumnado, una distancia que se ve algo compensada en los niveles de secundaria post-obligatoria.

La evolución de los datos en los últimos cursos en la capital alavesa (Tabla) describe ese mismo escenario. La matriculación en centros de la red pública se mantiene muy igualada y a escasa distancia de la red concertada en las etapas de Infantil y Primaria, mientras que en la ESO, la red concertada escolariza prácticamente a las dos terceras partes del alumnado y la pública experimenta un desgaste progresivo. Tanto para el número de alumnado por grupo como para el alumnado por grupo la enseñanza de la red concertada presenta ratios por encima de los centros públicos.

Un rasgo particular a destacar en el caso de Vitoria-Gasteiz es la distribución del alumnado por modelos lingüísticos. Alava/Araba es el territorio histórico que presenta una

mayor diversidad con relación a la matriculación en los tres modelos. En líneas generales, la tendencia en la última década viene marcada por el descenso de alumnos en el modelo A para aumentar en el B y D. El desgaste del modelo A afecta sobre todo a Primaria, el refuerzo del modelo B a todos los niveles, sobre todo ESO e Infantil y el aumento del modelo D también a todos menos el bachillerato. En Vitoria-Gasteiz, entre el curso 1991/92 a 2003/04 en las enseñanzas de Régimen General no Universitario el modelo A pasa de suponer el 80% al 54% de la matrícula respectivamente, mientras que el modelo D evoluciona del 3,2% al 20%. Por su parte, el modelo B pasa del 14,44% al 25,6%. El peso del alumnado en los modelos lingüísticos varía según la titularidad. En líneas generales, los modelos A y B cuentan con alumnado mayoritariamente implantado en la red concertada, mientras que el modelo D constituye la opción más extendida en los centros públicos. Así, más del 70% del alumnado que opta por el modelo D en Infantil, Primaria y ESO cursa sus estudios en centros públicos.

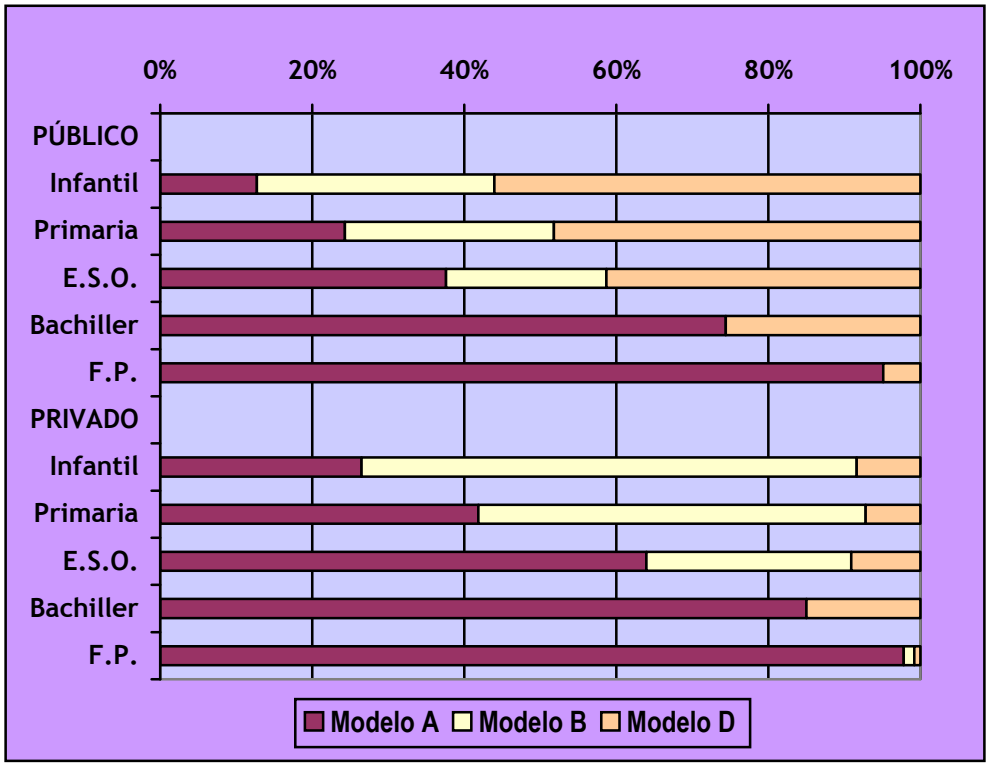
Como puede verse en la siguiente tabla, las mayores distancias se detectan en las etapas de Infantil, Primaria y ESO, siempre a favor de los modelos A y B en la concertada y del D en la pública. La matrícula en ambas redes se iguala prácticamente en el Bachillerato y la FP, donde el alumnado opta sobre todo por el modelo A. Conviene subrayar que únicamente en Bachillerato obligatorio alcanza el 15% el alumnado de la red concertada matriculado en modelo D. En el resto de las etapas se sitúa por debajo del 10%[32]. La distancia es clara con una red pública que escolariza en modelo D al 40-50% del alumnado en esas etapas.

Otra característica a tener en cuenta con relación al alumnado de la capital alavesa es su procedencia. En estos últimos años se produce un aumento de las personas procedentes de otros países en general y con ello del alumnado de procedencia extranjera. Actualmente, Alava-Araba es la provincia de la CAPV que sostiene una mayor presencia de inmigrantes. Según fuentes del Padrón, entre 1998 y 2002, la población de procedencia extranjera se ha incrementado un 3% y supone en la actualidad el 5% de la población de la ciudad. El 13,4% de esa población está en edad de escolarización infantil y obligatoria. Según datos referidos a mayo de 2004 manejados por el Consejo Escolar de Euskadi en su último informe, el alumnado matriculado en etapas no universitarias supone en el territorio de Araba un 2,6% escolarizado mayoritariamente en la red

[32] El alumnado en modelo D de la red privada-concertada proviene mayoritariamente de las dos ikastolas privadas ubicadas en Vitoria-Gasteiz. Téngase en cuenta que hay un total de 20 centros privados.

pública (80,8%) y en el modelo A (81,3%). Al igual que ocurre en el conjunto de la CAPV, la mayor parte de este alumnado es de procedencia latinoamericana, pero en la capital alavesa, y el territorio alavés en general, también constituye un colectivo significativo el alumnado de procedencia africana, sobre todo magrebí . Como consecuencia de todo ello, en la actualidad, se da una fuerte concentración de alumnado inmigrante en los centros educativos de la red pública de la ciudad, una concentración que es especialmente notoria en los centros de enseñanza primaria y secundaria que ofertan el modelo A. Por contra, no deja de resultar paradójico que el peso de este colectivo sea prácticamente nulo en una red privada que aglutina la mayor parte del alumnado que demanda el modelo A. Cabe deducir que la diferenciación público-privado este sirviendo en estos momentos como estrategia de segregación y favoreciendo la distancia de determinados sectores de población con el fenómeno de la inmigración. La elección por la red privada está siendo utilizada por las familias también para "proteger" a sus hijos/as y como estrategia de selectiva. La cuestión es hasta qué punto una red privada financiada con fondos públicos puede no asumir su responsabilidad para con el fenómeno de la inmigración y favorecer dinámicas excluyentes dentro del sistema educativo.

Gráfico 2: Distribución del alumnado matriculado en modelos A, B y D en la red educativa pública y privada en Vitoria-Gasteiz . Curso 2003-04.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del EUSTAT.

3. VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD VASCA

Sin duda, la educación constituye una dimensión valorada por la sociedad vasca. De hecho, la imagen de la educación y del sistema educativo por parte de la ciudadanía ha evolucionado al alza. Si se atiende a los resultados de las encuestas sobre la enseñanza en la CAPV del Gabinete de Prospección Sociológica del Gobierno Vasco, un primer indicador en este sentido es la valoración positiva de la enseñanza obligatoria en el País Vasco: dos tercios de la ciudadanía vasca la califican como "buena" y sólo es un 3% la que cree que es "mala" (Tabla 7). Una opinión que se ve refrendada por una ligera tendencia al alza en los últimos dos años y que es compartida por quienes tienen hijos/as en centros públicos y privado. La única diferencia a destacar es que entre quienes envían a sus hijos/as a la escuela infantil y a modelo A son más los que califican de "regular" esta enseñanza. A ello hay que añadir la valoración también positiva de la actuación de la administración en materia educativa; quienes perciben como "buena" esa actuación han pasado de ser un 38% en 1992 al 63% de los entrevistados de la población de la CAPV de 18 y más años en el 2004.

Esta imagen de la educación se corresponde con diferentes visiones sobre la oferta de modelos de centro en el sistema educativo vasco. La población vasca es plural cuando expresa sus preferencias y más aun al opinar sobre qué centros ofrecen mayor calidad de la enseñanza. Ciertamente, una diversidad valorativa que encaja con la diversidad propia del sistema educativo. Esta es además una característica que parece mantenerse a lo largo de los últimos años. En la tabla 8 se han incluido los resultados de una encuesta llevada a cabo en el año 1989 en el que se preguntaba a la población de la CAPV de 18 y más años sobre preferencias electivas y calidad de centros educativo. La formulación de las preguntas no es exactamente la misma[33] y en aquella encuesta no se daban las opciones "*Es igual en todos ellos*" y "*Depende*

[33] Las preguntas en la encuesta de 1989 decían así: "¿Cuál de los siguientes centros escolares prefiere UD.?" y "¿Cuál de ellos cree Ud. que proporciona mayor calidad en la enseñanza?". Las posibilidades de respuestas eran: "Colegios privados religiosos", "Colegios privados no religiosos", "Colegios públicos" e "Ikastolas". Aquí hemos adaptado estas categorías a las utilizadas en el Informe sobre la Enseñanza en la CAPV de 2004 del Gabinete de Prospección Sociológica. Los datos de 1989 pertenecen al Informe Sociológico "Valores Dominantes en la Comunidad Autónoma Vasca", dirigido por Javier Elzo desde el Instituto DEIKER de la Universidad de Deusto en colaboración con el Gabinete de Prospección Sociológica del Gobierno Vasco. El documento es inédito.

de cada centro" al valorar la calidad de los centros, lo que introduce mayor variabilidad en la respuesta de 2004. Con la debida cautela, la comparación resulta interesante. Destacaremos algunos datos.

Con relación a la *preferencia de los centros*, en 2004 la población vasca de 15 y más años se decanta por la enseñanza pública en un 58%, repartido entre Colegio e Ikastola públicas. El 20% prefiere la enseñanza en colegios privados y el 10% opta por la Ikastola Privada, esto es, un tercio de la población se decanta por la enseñanza en centros privados. Respecto de hace quince años, periodo en el que se ha desarrollado la LOGSE, la distancia pública/privada aumenta a favor de la enseñanza pública, aunque lo hace por el incremento de la preferencia por las ikastolas públicas. La opción de los colegios privados se ve debilitada en este tiempo y aumenta igualmente el número de indecisos. Lo que lama la atención de estos datos es que no se corresponden con la opción que en la práctica se realiza. Es decir, la enseñanza pública avanza posiciones en el plano ideal, porque en la práctica sigue habiendo un reparto similar de la matrícula entre ambas redes, tal y como se detalla en la descripción de la evolución del mapa escolar.

Tabla 12: Valoración de la enseñanza obligatoria en la CAPV.

Vamos a centrarnos a continuación en la enseñanza obligatoria, es decir, hasta los 16 años. ¿Actualmente cree Ud. que la enseñanza obligatoria en el País Vasco es buena, regular o mala?						
** Resto =No tiene hijos o hijas menores de 16 años escolarizadas*		***Buena***	***Regular***	***Mala***	***NS/NC***	***Total***
	MAYO 2002	60	26	6	8	100
	ENERO 2004	67	21	3	9	100
ENERO 2004	*Guardería o Escuela Infantil*	53	30	3	15	100
Centro en el que estudia el hijo/a	*Centro Público*	71	21	3	5	100
	Centro Privado	68	27	2	4	100
	*Resto**	67	20	3	10	100
ENERO 2004	*Modelo A*	59	37	2	2	100
Modelo en el que estudia el hijo/a	*Modelo B*	67	21	4	7	100
	Modelo D	70	23	2	6	100
	*Resto**	67	20	3	10	100
MAYO 2002	*Modelo A*	54	31	14	1	100
Modelo en el que estudia el hijo/a	*Modelo B*	63	26	6	5	100
	Modelo D	69	25	3	3	100
	*Resto**	59	25	6	9	100

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Gabinete de Prospección Sociológica. Informe sociológico: "La enseñanza en la CAPV", Julio 2002 y Julio 2004.

Es probable que una de las claves para explicar esta brecha esté en el modo en que la población vasca percibe la *calidad de la enseñanza que ofrecen los centros*. Como se aprecia en la tabla 8 prácticamente es el mismo porcentaje de población el que cree en la mayor calidad de cada tipo de centro. Respecto a hace quince años (1989) y pese a las diferencias metodológicas apuntadas, el cambio se aprecia para los centros privados: entonces un 49% pensaba que proporcionaban mayor calidad de enseñanza, actualmente ese segmento se reduce a algo menos de la mitad. Dado que el resto de las opciones se mantienen igual, cabe pensar que la creencia en la calidad superior de los centros privados se ha visto erosionada. Ese cambio no beneficia directamente al resto de las opciones, más bien se halla en el 34% de la población que cree que no hay diferencias en la relación pública/privada, bien porque la calidad es la misma bien porque depende de cada centro.

Tabla 13: Preferencia y Calidad percibida de los centros educativos.

	1989* (N=1152)	2004 (N=2.996)
PREFERENCIA DE CENTRO: Tipo de centro deseado para matricular a hijo/a en la enseñanza obligatoria		
En una Escuela o Colegios Público	39	32
En una Ikastola Pública	25	26
En una Ikastola Privada (Concertada)		10
En un colegio Privado (Concertado o no)	30	20
NS/NC	6	12
CALIDAD DE CENTRO: Tipo de centro en que la enseñanza es de mayor calidad		
En los Colegios Privados	49	21
En los Colegios Públicos	19	19
En las Ikastolas, ya sean Privada o Públicas	15	17
Es igual en todos ellos	-	17
Depende de cada centro	-	17
NS/NC	17	9

* Población de la CAPV de 18 y más años.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Gabinete de Prospección Sociológica.

Vista la opinión del conjunto de la ciudadanía, es igualmente interesante saber lo que piensan quienes están más directamente implicados en el sistema educativo, esto es, quienes tienen a sus hijos e hijas matriculados en la enseñanza obligatoria. En el 2004, las respuestas dadas por los progenitores refrendan la diversidad y la lealtad de las elecciones: el 86% de quienes envían a sus hijos e hijas a centros públicos (escuela o ikastola) volverían a optar por los centros públicos; igualmente el 79% de quienes los envían a centros privados (colegio o ikastola) repetirían su elección. Los criterios sobre la calidad son menos claros, si bien un tercio de los que tienen hijos/as en centros públicos y privados cree que es su tipo de centro el que ofrece mayor calidad. Estar en un centro público o privado apenas discrimina, sin embargo, en el resto de las opciones.

La encuesta del Gabinete de Prospección Sociológica también incluye una pregunta sobre las razones por las que se eligen centros públicos o privados realizada a quienes tienen sus hijos e hijas matriculadas en las dos redes respectivamente. Lo cierto es que los progenitores valoran prácticamente lo mismo. Independientemente de que se opte por un centro público o privado, las tres cuestiones consideradas más decisivas para elegir el centro educativo para los hijos e hijas son la calidad de la enseñanza, el proyecto educativo y el profesorado. Quienes prefieren un centro público consideran más decisivo que esté cerca de casa, la consideración de que los padres y madres pueden participar más en los centros públicos, que no estén ideologizados y que no sean religiosos. Por su parte, quienes se decantan por un centro privado mencionan en mayor medida, sobre todo, que en los centros privados se presta más atención a los y las estudiantes, conocer el centro y gustarle, y/o que el centro ofrezca todos los ciclos de enseñanza hasta los 18 años; también que hay mayor apoyo a los alumnos/as con más necesidades. Pero, en cualquier caso, no puede decirse que las razones esgrimidas sean sustancialmente distintas. Una vez más vemos que cada elección va acompañada del convencimiento de ser la mejor. Una respuesta previsible cuando lo que está en juego es la educación de los hijos e hijas.

El valor social que la ciudadanía vasca concede a la educación emana de dos convicciones. Se comparte la idea de que la educación constituye un elemento necesario y estratégico para el desarrollo y el avance social. En los últimos años el énfasis recae en la mejora de la calidad de la enseñanza. Preocupa a las familias que desean para sus hijos e hijas la mejor formación posible que garantice su posterior integración social y laboral. Preocupa también a los responsables políticos conscientes de que las demandas de una economía cada vez

más competitiva requiere de individuos polivalentes, adaptativos, que sepan trabajar en grupo, capaces de mejora continua, preparados para un mundo globalizado. Ello condiciona las demandas de la sociedad hacia el sistema educativo: los idiomas, la ciencia y la tecnología, la gestión de la información, se perciben y valoran altamente como pilares formativos. Los datos sobre la valoración que hace la población de la CAPV de su presencia en el currículo no deja lugar a dudas.

Junto a ese discurso sobre el valor de la educación, también se comparte la idea de la educación un elemento fundamental para la cohesión y la integración social. Del sistema educativo se espera que atienda a la formación en valores. A la vista de los datos aportados por la encuesta antes citada, para la población vasca lo valores más importantes a desarrollar en los centros educativos deben ser, *solidaridad*, *convivencia*, *responsabilidad* y *tolerancia*. Detrás quedan por este orden *relacionarse con los demás*, *buenos modales*, *paz*, *disciplina*, *autonomía personal*, *obediencia*, *imaginación* o *fe religiosa*. Hay una implicación mayor en todos los valores entre quienes tienen hijos e hijas escolarizados, pero no cambia el orden de importancia. Puede decirse que lo que la sociedad vasca le pide a la escuela es sobre todo la formación en valores cívico-sociales. Mas allá de la combinación resultante, lo que más llama la atención es que la evolución de estas respuestas desde 2001 a 2004 muestra una tendencia a mencionar menos valores, esto es, como si la ciudadanía estuviera menos convencida de la responsabilidad de la escuela en promoverlos. Un dato que resulta, cuando menos, inquietante.

4. ALGUNOS ASPECTOS DESTACABLES EN EL DEBATE EDUCATIVO ACTUAL

Las cifras que describen las líneas generales de evolución del sistema educativo vasco desde la perspectiva de la planificación educativa, obviamente no son suficientes en la aproximación al contexto educativo de la CAPV.

Como bien es sabido, son muchos los temas y diversas las visiones que presiden el debate actual en la comunidad educativa. Además, la relevancia, gravedad, oportunidad de las cuestiones no siempre coincide en el amplio y plural espectro educativo, social y político que caracteriza a nuestro sistema educativo. Conscientes de ello y para evitar equívocos, reconocemos de antemano las limitaciones de este apartado en el que únicamente se destacan algunas de las cuestiones a debate en el sistema educativo vasco en estos últimos años. Nos detenemos en aquellas que, a nuestro juicio, vienen alcanzando una mayor repercusión social y están más directamente relacionadas con los rasgos fundamentales del sistema educativo vasco.

4.1. El contexto legal: tiempo de Reformas

Acorde con opiniones cualificadas, inicialmente, en la C.A. de Euskadi, el cambio de las estructuras educativas y la adaptación a las nuevas etapas contempladas en la LOGSE no generaba dificultades importantes desde el punto de vista de la adaptación de recursos materiales y humanos. La LOGSE se recibió en un contexto social y profesional favorable, abierto a la reforma, que comprendía la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza y homologar el sistema educativo al marco europeo, entendiendo la ampliación de la enseñanza obligatoria como una medida al servicio de la igualdad social.

Con todo, los años posteriores muestran dificultades y problemas persistentes o de nuevo cuño en el marco de LOGSE que generan debates diversos e intensos sobre la Reforma, tanto en niveles profesionales como sociales o políticos. Es inevitable que los cambios en el sistema educativo generen dosis de expectación e incertidumbre en la comunidad educativa por lo que supone de esfuerzo adaptativo personal e institucional. Máxime cuando los resultados han de verse a largo plazo y los problemas persisten. Por ello, no sorprende que en

algunos sectores se dirija el debate hacia el cuestionamiento de las reformas y la propuesta de nuevos cambios, sobre todo cuando las reformas emprendidas responden a proyectos políticos diferentes. Esto es lo que ocurre con la LOGSE finalizada la década de los 90. Las críticas se materializan en la propuesta de reforma elaborada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes a comienzos del 2002. Una propuesta fuertemente contestada por diversos sectores educativos, sociales y políticos pero que finalmente es aprobada por mayoría como Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) a finales de ese mismo año. La implantación de la nueva reforma se sitúa en el curso 2003/04 pero queda paralizada, tras el cambio de gobierno, en el curso 2004/05. En ese periodo se suceden las discusiones y debates sobre la oportunidad de la reforma, los objetivos y principios que la sustentan y las consecuencias de su implantación para el sistema educativo.

El sistema educativo vasco, a pesar de sus plenas competencias, no queda al margen de las distintas propuestas de cambio educativo, especialmente en aquellos aspectos de obligado cumplimiento para el conjunto de las administraciones autonómicas. De hecho la LOCE es cuestionada desde un principio tanto por los responsables políticos como por distintos y amplios sectores de la comunidad educativa. Una de las voces críticas con la reforma que puede resultar ilustrativa del sentir generalizado acerca de la falta de oportunidad y acierto de la reforma en el sistema educativo es la del Consejo Escolar Vasco, que en diversas ocasiones se pronuncia crítico con los argumentos expuestos por los autores de la Ley. En el informe correspondiente al periodo 2002/04 quedan expuestas algunas razones por las que se estima no aconsejable la reforma para el sistema educativo vasco. La crítica se centra tanto en su justificación como en la ideología que sustenta la propia ley.

Para empezar, en opinión del CEV, los datos no avalan la necesidad de la reforma argumentada sobre la base de algunos síntomas del sistema educativo como el deficiente nivel del alumnado y el fracaso escolar. Aun reconociendo la existencia de dificultades y tensiones en este ámbito, se recuerda la oportunidad de considerar todos los factores en el análisis comparativo y de no obviar los avances y mejoras de los últimos años. En este sentido se subraya la correspondencia entre resultados escolares y recursos económicos dedicados al sistema educativo y las diferencias con otros países en este punto. Se recuerda que el mayor del número de profesores y personal de apoyo, la mejora de infraestructuras, la formación continua, las condiciones óptimas para la atención específica e individualizada a alumnos con

dificultades, son cuestiones que dependen de la dotación económica y tienen efectos directos en los resultados escolares.

Precisamente, se considera que los esfuerzos realizados en la CAPV durante la última década de desarrollo normativo, curricular, en infraestructuras, de innovación pedagógica, vienen avalados por tasas de fracaso escolar por debajo de la media estatal y una mejora en la valoración social de la actuación educativa. Ello no significa que se ignore la realidad de un fracaso escolar que no se distribuye uniformemente en la población escolar — en la CAPV ese fracaso es mayor en las escuelas públicas de modelo A—, y que afecta especialmente en el alumnado de entornos socioculturales menos favorecidos, por lo general escolarizado en la red pública y en los centros ubicados en entornos socioeconómicos más precarios. En cualquier caso se está firmemente convencido de que dificultar la continuidad en la escolarización de estos colectivos no hace sino aumentar las posibilidades de marginación.

En segundo lugar, el informe también cuestiona seriamente la perspectiva ideológica desde la que se plantean las medidas propuestas, poniendo en duda la idea de que una cultura del esfuerzo y de la evaluación articulada en un sistema de oportunidades diferenciadas sea *per se* un elemento útil para mejorar los resultados escolares y la calidad del sistema educativo. Muy al contrario, se cree que el diagnóstico de la LOCE y los cambios propuestos responden a un modelo de escuela selectiva que pone en peligro los objetivos básicos de la enseñanza obligatoria. Además se recalca el hecho de que medidas como la limitación de la promoción de curso, la anticipación de la diferenciación de los alumnos en el sistema educativo o el establecimiento de itinerarios frente a la diversificación curricular, no se vean avaladas por los resultados en aquellos lugares en los que están vigentes.

En conclusión, el Consejo Escolar Vasco reivindica y aduce razones para una mirada diferente al sistema educativo español que "Tanto en los resultados de PISA 2000 como en los de 2003, figura en los primeros puestos en lo relativo a la equidad de su sistema educativo." Desde ahí se muestra la convicción de que "la generalización de la escolarización obligatoria, la mejora de los resultados académicos y el avance de la equidad del sistema educativo han ido de la mano durante el periodo de implantación de la LOGSE"[34]

[34] Consejo Escolar de Euskadi (2005) Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2002-20004), p.20.

Tras la paralización de la implantación de la Ley de Calidad actualmente se está pendiente de la tramitación parlamentaria del Proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE) propuesto por el MEC. La propuesta contempla cambios sustanciales de enfoque —la apuesta por la calidad en la igualdad— y elimina algunos de los aspectos de la LOCE más controvertidos y que provocaron mayor rechazo en la comunidad educativa. Pero también mantiene la continuidad y presenta sombras en aspectos como el reconocimiento de las competencias de las CCAA en materia educativa, el compromiso prioritario con la enseñanza pública, el control de las obligaciones de los centros concertados, la regulación de la enseñanza de la religión, los ratios profesor/grupo, el reto del fracaso escolar, las condiciones laborales de los docentes y el papel de la comunidad escolar en la gestión de los centros. Lo cierto es que, sea por el "talante" respetuoso de la nueva Ley con la diversidad competencial, sea por el nuevo enfoque más en la línea de la reforma introducida por la LOGSE, sea por su carácter poco invasivo en materia curricular, la LOE apenas ha suscitado debate entre los distintos agentes educativos de la C.A. de Euskadi. La Administración educativa vasca más bien ha optado por mantenerse a la expectativa y continuar con la línea de trabajo desarrollada hasta el momento.

4.2. Cuestiones en torno al currículo

Como resultado de la selección entre todos los posibles de los contenidos de aprendizaje que mejor se adecuan a los objetivos de cada etapa educativa, el currículo es también exponente de lo que una sociedad demanda y espera obtener del sistema educativo conforme a las necesidades de aprendizaje y desarrollo personal y social de sus miembros en cada momento. La definición del currículo es una materia altamente sensible. Sea por la necesidad de incorporar mejoras en el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, por el avance científico y tecnológico, por motivos culturales, ideológicos o políticos, por las exigencias del sistema productivo o por una combinación de todo ello, los movimientos en el currículo suelen ir acompañados de fuerte debate tanto en el ámbito académico como en medios sociales, culturales y políticos.

En el sistema educativo vasco la cuestión curricular también se enfrenta a algunas cuestiones que, en definitiva, evidencian la falta de consenso sobre lo que el sistema educativo debe enseñar y lo que el alumnado debe aprender. No es nuestra intención aquí hacer una

presentación y análisis exhaustivo del marco curricular en el momento actual. Son muchas las cuestiones que pueden someterse a debate en este punto. Aquí nos detenemos en algunas de carácter más general que forman parte del debate educativo reciente.

Enfoque didáctico

Una de las cuestiones debatidas y que generan opiniones contrapuestas en la comunidad educativa es la que se refiere al tipo de aprendizaje que contempla el currículo. Esta cuestión evoluciona hacia el reforzamiento de los objetivos del aprendizaje en términos de competencias y habilidades básicas. De hecho, el proyecto de la LOE ya incorpora a nivel curricular el concepto de "competencias básicas", entendidas como "dominios referenciales" del trabajo de docentes y centros educativos. En la medida en que se prima el desarrollo personal, la integración social y la capacitación del alumnado para el aprendizaje autónomo, el currículo se plantea como una combinación de contenidos conceptuales, procedimientos y actitudes. Desde este enfoque pierde protagonismo la referencia a contenidos concretos y el aprendizaje conceptual. Sin embargo, no faltan voces dentro de la comunidad académica y educativa que se manifiestan en contra de esta tendencia y reclaman un aprendizaje fundamentado en contenidos concretos, por entender que el currículo actual no garantiza la obtención de un nivel adecuado de conocimientos. Es desde esta enfoque más academicista como se plantean los cambios curriculares que se producen en la definición de las enseñanzas mínimas para la ESO y el Bachillerato a partir de Enero de 2001[35].

Organización y contenido de las materias

La distribución de las materias de aprendizaje definidas para cada etapa en el conjunto del horario escolar es también muy discutida. A nadie se le escapa que la importancia de las áreas y materias está directamente relacionada, junto con su carácter obligatorio y evaluable, al número de horas que se les asignan. Desde finales de los noventa se asiste a reiteradas disputas

[35] Para más detalle sobre estos cambios y las valoraciones que se hacen de los mismos consúltese Consejo Escolar de Euskadi (2004) *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2000-2002).* Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, pág. 46.

en torno a esta cuestión que, en algunos casos, tiene amplia repercusión social y política. Ocurre con las Humanidades, por la desaparición de algunos contenidos como las Lenguas Clásicas o la limitación de otras materias como la Literatura o la Filosofía. Pero ocurre también con la Historia, materia que adquiere un protagonismo central en la política educativa del gobierno del Partido Popular por la pluralidad de enfoques de las distintas CC.AA.[36]. Las reivindicaciones apuntan, por lo general, al refuerzo horario de estas materias, a la modificación de contenidos y a la necesidad, en el caso de la Historia, de introducir un currículo común para todo el Estado Español que garantice una visión compartida del pasado frente a los enfoques particulares de cada territorio autonómico. Un debate, este último, que presenta fuertes connotaciones políticas, muy conflictivo y que enfrenta especialmente a las Autonomías Históricas con el Gobierno Central, puesto que con ellas se hace más difícil la articulación de un currículo común en el que se vean reflejadas con sus señas históricas. Por último, dentro de esta línea de discusión hay que mencionar la controversia generada en torno al lugar de la Religión como materia obligatoria en el currículo y en el horario escolar, necesaria para unos y exponente de la ideologización de la escuela para otros.

El "currículum escolar vasco"

Actualmente, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco prepara el denominado *currículum escolar vasco*. En principio, esta iniciativa responde —en palabras de su responsable político— a la "necesidad de transmisión de la cultura vasca" y tiene la finalidad de incluir en el programa de la enseñanza secundaria obligatoria "las competencias básicas para vivir como vascos universales en el siglo XXI" (El País, 19-03-2005). Este es un proyecto que responde a las voces que desde hace unos años se elevan solicitando un currículo para el sistema educativo vasco que refleje la identidad cultural propia y responda a las demandas del entorno. La distribución de competencias en materia curricular propuesta en la

[36] Con relación a esta cuestión, recogemos estas dos apreciaciones realizadas en su día por el Consejo Escolar: 1. En el ámbito Científico-Tecnológico no se producen estas reivindicaciones y polémicas a pesar de la evidencia de problemas de aprendizaje en un área tan importante como las matemáticas; 2. No se llama la atención sobre la necesidad de dotar de contenidos éticos y humanísticos en la formación científica y tecnológica. Todo ello, a nuestro entender, constituye una buena prueba de que las motivaciones para este debate son más políticas que académicas en algunos casos. CEE (2001)*Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (1994/2000).* Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, pág. 22.

LOE prevé que los aspectos básicos del currículo puedan suponer en las CC.AA. con lengua oficial hasta el 55% del horario escolar[37]. Mientras unos sectores del sistema educativo vasco se muestran claramente favorables a establecer un currículo diferenciado y cercano a las sensibilidades y necesidades de la sociedad vasca que no se pliegue a los mínimos que determina el Gobierno del Estado, no faltan las críticas de otros que consideran esta iniciativa más política que educativa, parcial en su elaboración[38] y al servicio de los intereses del nacionalismo vasco. Recientemente, el Consejero de Educación ha manifestado que: "*El currículo escolar vasco seguirá adelante porque lo consideramos un instrumento necesario para la formación de una sociedad basada en la integración, la convivencia, el plurilingüismo y la solidaridad*". Este, sin duda, se presenta como un debate abierto, largo y, presumiblemente, conflictivo. Corresponderá a la comunidad educativa en su conjunto contrastar la propuesta departamental con las necesidades actuales de la escuela vasca y valorar su contribución a los objetivos señalados que, por otra parte, nadie cuestiona en sí mismos.

La educación en valores

La implantación de la LOGSE supone la introducción de lo que se denominan "líneas curriculares transversales", esto es, materias orientadas al tratamiento escolar de cuestiones de interés social con la finalidad de promocionar valores y actitudes que contribuyan al desarrollo personal y a la integración social del alumnado. El diseño transversal de estos contenidos demanda su tratamiento desde distintas áreas o materias, es decir, la coordinación de contenidos y estrategias entre profesores de distintas áreas y la adecuación de los contenidos comunes al marco de cada disciplina. Hay que decir que la evolución de este eje curricular no parece muy satisfactoria. Ya en el Informe de 1994/00 el Consejo Escolar Vasco dice que resulta difícil

[37] La LOCE, a diferencia de la LOE, establecía ese 55% como un mínimo obligatorio.

[38] Las críticas también alcanzan al modo en que se están elaborando los materiales, en su mayoría entidades externas al departamento o que representan a un único ámbito de la comunidad educativa (Federaciones de ikastolas privadas, algunos centros religiosos y la Udako Euskal Unibertsitatea), si bien el proyecto esta abierto a otros sectores de la comunidad educativa y, una vez finalizado el diseño, se espera abrir el proceso de debate al conjunto de la comunidad educativa.

llevar a la práctica la transversalidad especialmente en etapas como la ESO donde la optatividad es alta: "*No existen experiencias consolidadas que puedan servir de modelos ejemplificadores para el profesorado. Estas dificultades, unidas a la falta de voluntad de implantar este enfoque por parte de las Administraciones Educativas, están conduciendo a la pérdida de presencia de esta propuesta en las aulas, a pesar de que siga vigente la demanda de que la educación en valores sea un eje fundamental y eficaz del currículo escolar*" (pág. 23).

En este tiempo, la elaboración de los proyectos curriculares y educativos de centro sirve de ayuda para el diseño de una transversalidad coherente en el currículo establecido, en la medida en que la elaboración de estos documentos obliga a los centros a explicitar los valores que tiene como objetivo promocionar y fomentar su modelo educativo y que se entiende debe asumir los distintos estamentos de la comunidad educativa. Ahora bien, como se desarrollan en la práctica, de forma operativa, en las distintas áreas, etapas y niveles esos contenidos, cómo se evalúan y cuál es su alcance son cuestiones que no siempre se logran aclarar.

Trata de responder a estos problemas desde el año 2000 y hasta hoy, la decisión de incluir la "Educación para la convivencia y atención a la diversidad"[39] como uno de los núcleos considerados prioritarios dentro de los programas de Innovación Educativa del Departamento de Educación. Esta línea va enfocada precisamente a promocionar y fomentar tanto desde el currículo establecido como en la práctica educativa, el desarrollo de valores y actitudes básicos en la convivencia desde el respeto a la diferencia y el reconocimiento de la igualdad. Contempla el desarrollo de programas dirigidos a la orientación, formación, intervención en los centros y documentación entre los que también se incluyen otras cuestiones como por ejemplo, educación para la Paz, afectivo-sexual, para el Desarrollo.... A tenor de la información aportada en los últimos informes del Consejo Escolar Vasco, se detecta un incremento de estos programas en cualquiera de los niveles de actuación y, especialmente, en los desarrollados en los propios centros. Las dificultades se detectan, sobre todo, en el tiempo que demanda la coordinación de estos programas y la falta de espacio propio suficiente en el horario escolar, especialmente en los niveles de enseñanza secundaria. Además, el desarrollo de estos programas está altamente

[39] Para el trienio 2003-06 esta línea de innovación educativa se integra en lo que se define como "Línea 1ª" bajo la denominación común: "Hacia una escuela inclusiva" y que incluye los siguientes programas generales: educación intercultural, educación en conocimientos y habilidades para la vida, educación para la convivencia y la paz, educación para la equidad en medio desfavorecido, educación para superar las barreras de aprendizaje en las n.e.e. Para más información ver www.berrikuntza.net.

relacionado con la implicación, coordinación y estabilidad del profesorado en los centros, condiciones de índole estructural que no siempre se cumplen. La valoración realizada, en cualquier caso, no alcanza a los resultados de estas acciones. No se entra a valorar la participación de los centros ni el tipo de programas ni se evalúa su aplicación.

Lo cierto es que, sea vía transversalidad, sea vía programas específicos de intervención, la educación en valores se ve vinculada a acciones y programas de carácter voluntario, que dependen de la idoneidad y sensibilidad del profesorado, que arrastran los problemas de coordinación y presencia horaria ya apuntados y que, en el caso de los proyectos de centro, no cuentan con reducciones horarias para el profesorado involucrado. En este sentido, no falta la crítica de algunos sectores educativos y sociales que consideran insuficiente la presencia en las aulas de estos contenidos y siguen percibiendo una falta de voluntad en reforzar este enfoque por parte de la Administración Educativa. Recientemente, la propuesta contenida en la LOU de conceder a la educación en valores un lugar específico en el currículo obligatorio, introduciendo como materia académica en algunos cursos la "educación para la ciudadanía"[40], ha encendido de nuevo el debate entre quienes se inclinan a ver en esta medida un retroceso en la transversalidad y quienes ven en ella la posibilidad de asegurar la presencia práctica de estos contenidos en el aula.

4.3. Tratamiento lingüistico: revisión de los modelos lingüísticos y multilingüismo

El tratamiento de las lenguas constituye de siempre una de las líneas clave del sistema educativo vasco. De un lado, está la cuestión central de la normalización de la enseñanza bilingüe en el sistema educativo y los nuevos retos planteados por los recientes cambios sociales y educativos. De otro, el interés por impulsar el multilingüismo, con la introducción de una tercera lengua en la enseñanza.

[40] Incluye contenidos referidos a derechos y libertades democráticas, superación de conflictos, igualdad entre hombres y mujeres, prevención de la violencia de género, tolerancia y aceptación de las minorías y aceptación de las culturas diversas y la inmigración como fuentes de enriquecimiento social y cultural.

Los avances en el tema del bilingüismo son notables. Los datos aportados en el apartado anterior evidencian los logros alcanzados en un tiempo relativamente corto en la docencia en euskara en las distintas etapas sobre todo gracias al esfuerzo personal e institucional en la euskaldunización del profesorado. A ello hay que añadir los avances en recursos didácticos en todo tipo de soportes, programas de aprendizaje e inmersión, de potenciación del uso del euskara en el entorno escolar, etc. No obstante, los niveles de conocimiento de las dos lenguas oficiales ponen de manifiesto carencias en el dominio del euskara en el modelo A y del castellano en alumnado de modelo D de algunos entornos sociolingüísticos. En el último informe publicado (2002-04), el Consejo Escolar Vasco[41] advertía de la "*ralentización en el proceso de transformación progresivo seguido hasta la fecha, que se detecta en los niveles iniciales*". Sobre todo, la preocupación deriva de la evolución seguida por el modelo A, considerado "*inhábil para la adquisición de competencias comunicativas que permitan desarrollar relaciones en euskara*". Primero porque tiene una implantación superior en los centros privados; segundo, porque en la red pública este modelo acumula una serie de problemáticas sociales y educativas que lo convierten en "*un lugar de marginación social y escolar, concebido más como espacio asistencial que verdaderamente educativo, lo que incide en el desprestigio de la enseñanza pública frente a la privada*". La diversidad lingüística debe ser un instrumento que posibilite capacitar, integrar y acercar al alumnado. La diversificación en redes y modelos constituye una característica positiva desde el punto de vista de las capacidades de elección de las familias, pero puede operar como un mecanismo segregador que torpedee la contribución de la escuela a la cohesión social.

Cabe decir que la comunidad educativa coincide en la identificación de estos síntomas e intuye el peligro de que los modelos actuales contribuyan indirectamente a la segregación en el sistema educativo. Por todo ello, hace un tiempo que el debate sobre el sistema de modelos lingüísticos está abierto. Así, parece haber cierto consenso en la necesidad de revisar la configuración actual, pero bastante desconcierto y divergencia sobre el modo de hacerlo. Desde la Administración Educativa se ha marcado de forma nítida el horizonte del multilingüismo como escenario al cual debía de orientarse la supresión o superación de los actuales modelos. También este parece ser un objetivo compartido. Pero el debate, una vez más, se sitúa en el

[41] Consejo Escolar de Euskadi, "*Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2002-2004)*". Junio de 2005. Edición provisional. Pág.103.

resultado. Cuando todavía no ha finalizado el proceso de euskaldunización del profesorado, no se ha alcanzado la plena normalización lingüística en todas las etapas, los modelos presentan carencias y problemas y la cuestión lingüística constituye un tema tan sensible en la sociedad vasca, implicar a la comunidad educativa en la implantación de una tercera lengua vehicular del conocimiento parece, en opinión de algunos, un esfuerzo considerable que, en cualquier caso, exigiría un amplio consenso social, político y educativo en el modelo lingüístico resultante y en sus ritmos y plazos de implantación.

Por el momento, la propuesta que obtiene más adeptos para la superación de los modelos actuales propone dejar a cada centro que defina, conforme a su realidad socioeducativa, su propio "*proyecto lingüístico*". Un proyecto que contemple la realidad lingüística del alumnado, los recursos docentes, los objetivos a cumplir y los ritmos y plazos adecuados y respete, los mínimos establecidos por la Administración para cada etapa y ciclo en las tres lenguas oficiales. La experiencia de algunos centros con algunos programas y acciones impulsados desde el Departamento de Educación (programas de normalización lingüística, introducción temprana del inglés, ingles a través de materiales curriculares, enseñanza del castellano, propuestas para la enseñanza unificada de las tres lenguas) constituyen un avance de cuestiones a incluir en los proyectos lingüísticos de los centros. Otras cuestiones relacionadas con el tema de las lenguas que actualmente preocupan a la comunidad docente como los usos lingüísticos de los emigrantes o el tratamiento de las lenguas utilizadas para la enseñanza en las distintas áreas tendrían también cabida en estos proyectos.

4.4. El tratamiento del alumnado inmigrante

Desde el año 2000 en que la CAPV asiste a un crecimiento continuo de la población inmigrante, las demandas relacionadas con la población escolar de procedencia extranjera en el sistema educativo vasco vienen a ocupar una parte importante de las preocupaciones de los responsables políticos y de la comunidad educativa, especialmente en la red pública que está asumiendo la práctica totalidad de esta población escolar. Conviene recordar que en este colectivo convergen y se acumulan situaciones sociales desfavorables (lingüísticas, culturales, familiares, económicas, educativas...) que dificultan la integración escolar y social.

Las circunstancias en las que se está produciendo la escolarización de esta población, así como el tratamiento que requiere este tipo de alumnado y la actitud del sistema educativo ante el fenómeno de la multiculturalidad constituyen los ejes fundamentales del debate sobre este nuevo reto.

Objetivamente los datos evidencian que el alumnado inmigrante está siendo asumido principalmente por el modelo A de la red pública. Se trata de un modelo que tiene peso significativo en la enseñanza privada concertada pero, paradójicamente, la presencia de alumnado inmigrante es insignificante en sus matriculaciones. Aunque en los últimos años, tanto por las recomendaciones del Departamento a los centros educativos como por la actitud de las propias familias, se detecta una tendencia al alza de las matriculaciones en modelos B y D en la etapa de Infantil, sigue produciéndose una alta concentración en el modelo A de la enseñanza pública obligatoria.

Lo cierto es que se está produciendo una distribución claramente desigual del alumnado inmigrante y, consiguientemente, del impacto de sus necesidades y problemáticas educativas y sociales que acaba afectando negativamente a la red pública. En este sentido no faltan las críticas de algunos sectores hacia lo que se considera una política educativa demasiado tolerante con una red privada concertada sostenida con fondos públicos que, lejos de complementarse y cumplir en la atención educativa a al alumnado inmigrante, estaría contribuyendo a la diferenciación del alumnado y, a la larga, al desprestigio de la enseñanza pública. Se reclama así un mayor control y medidas que permitan asegurar un reparto más equilibrado del alumnado inmigrante — así como del alumnado de necesidades educativas especiales y en riesgo de exclusión social— entre las redes pública y privada concertada que impidan la guetización de algunos centros y la segregación social a través de la redes educativas.

Esta situación también intensifica el debate sobre el papel de los modelos lingüísticos y la importancia de una mayor capacidad de maniobra de los centros en este tema en función de la realidad social y educativa del alumnado del que se nutren. En principio, el sistema educativo vasco debe garantizar el dominio de ambas lenguas oficiales para cualquier alumno/a. Para el alumnado inmigrante la matriculación en modelo A puede parecer adecuada en función de su origen o de la hegemonía del castellano en algunos ámbitos. Ahora bien, se corre el peligro de que para un sector amplio del alumnado inmigrante ubicado en áreas de predominio castellano-parlante, el euskara sea percibido como una lengua únicamente escolar, más una dificultad que un instrumento que refuerza sus posibilidades de integración social y laboral. A ello hay que

añadir que la multiculturalidad conlleva diversidad lingüística, lo que también plantea el interrogante sobre la posición y el estatus de las lenguas maternas —en algunos colectivos ni castellano ni euskara—, especialmente en la escolarización temprana. Dado que estas cuestiones se traducen en la práctica en medidas concretas para la matriculación en modelos, los refuerzos lingüísticos en euskara y/o castellano, la contratación de profesorado especializado en los centros, la elaboración de materiales, etc., estamos ante uno de los debates abiertos que provoca más tensiones en la comunidad educativa, especialmente en aquellos sectores que más directamente experimentan el impacto de la inmigración.

Por último, también preocupa y genera controversia en algunos sectores la atención a las necesidades educativas específicas del alumnado inmigrante. La finalidad del sistema educativo debe ser la adaptación de la acción educativa a un contexto multicultural, es decir, posibilitar la integración escolar de todo el alumnado en condiciones de igualdad y desde el respeto a la diversidad. En líneas generales, este es un objetivo compartido y se considera que el sistema educativo tiene la obligación de desarrollar las medidas y los recursos necesarios para eliminar las barreras que dificulten la integración pero, también, para favorecer que ésta sea producto del intercambio cultural y del enriquecimiento mutuo de todas las culturas implicadas. Ahora bien, hay discrepancias en la forma de interpretar cómo y con qué estrategias debe afrontar el sistema educativo esa diversidad y cuáles han de ser sus límites. Así, hay quien entiende que corresponde al sistema educativo y por ende, al centro escolar, crear las condiciones y desplegar las medidas que garanticen la integración del alumnado sin que entre en contradicción con su universo cultural. Para otros, sin embargo, corresponde al sistema educativo desarrollar determinadas pautas y valores comunes entre el alumnado —libertad, igualdad, tolerancia, respeto, convivencia, por citar algunos básicos— aun cuando en algunas situaciones concretas ello suponga el enfrentamiento y la discrepancia con su entorno familiar o cultural de procedencia.

V. LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA: DESAFÍOS Y EXPECTATIVAS EN LA MIRADA DEL PROFESORADO

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 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 cuatro grandes ejes: a) 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; b) el sentido y la función que otorgan a la enseñanza obligatoria y las dificultades fundamentales que ha de afrontar ésta en los momentos actuales; c) su visión del papel formador de la familia y su valoración del actual marco de relaciones entre la escuela y la familia; d) 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

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 clima de perplejidad y desconcierto que reina hoy en la escuela y en la práctica educativa. 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 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 nos consultan para ver qué es adecuado, que no es adecuado*
>
> (ED5, IES D)

Y, además, la sociedad hace aparecer en numerosas ocasiones a la escuela como culpable de la falta de solución y de la permanencia o agravamiento de los problemas. Se suele acusar a la escuela de ser una institución impermeable al cambio y a la evolución social y, 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).

Así pues, podemos hablar de una sociedad exigente con la educación, pero no comprometida en la práctica. No se habla nunca de responsabilidades compartidas. En este sentido, parece que sobre la escuela solamente recaen exigencias. Así, al mismo tiempo que la escuela aparece como la panacea de todos los males, se puede hablar del inmenso desamparo 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 abría 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)

Por otra parte, el profesor sufre cotidianamente en su propia aula 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.

Junto a esto, los docentes perciben que sobre su labor profesional recae constantemente el juicio crítico de la sociedad, ya que a la escuela se le echa la culpa de todos los males al tiempo que se espera de ella todas las soluciones. Al mismo tiempo la escuela está 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 prácticas y rutinas arcaicas. 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, los profesores en su trabajo se encuentran "solos ante el peligro".

1.1. La escuela en un mundo globalizado e incierto

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 de la educación, 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. 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)

Así, 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[42], pero lo realmente importante es que las diferentes denominaciones nos indican que constituye una situación social en la que la vida económica, política, de organización, 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)

Estamos, pues, inmersos en un contexto en el cual los viejos modelos de la sociedad industrial ya no sirven y sus instituciones básicas están sufriendo un conjunto de

[42] Las metáforas que se han utilizado en el pensamiento sociológico para designar a esta nueva sociedad son innumerables. Gil-Manuel Hernàndez I Martí (2005) en su libro *La condición global. Hacia una sociología de la globalización* resume las principales: la "sociedad post-industrial (Bell, 1976; Touraine, 1971), la sociedad post-moderna (Lyotard, 1987; Jameson, 1996; Lyon, 1996; Harvey, 1998), la "era tecnotrónica" (Brzezinsky, 1973), "aldea global" (Mcluhan, 1996, 1991), "tercera ola" (Toffler, 1980), el "cambio de paradigma tecnológico" (Sabel y Piore, 1990), "cambio ontológico profundo" (Rosenau, 1996) o "cambio de civilización" (Morin, 1989). Comenta también como se ha reflexionado sobre el advenimiento de la sociedad "postcapitalista" (Drucker, 1995), "turbocapitalista" (Luttwak, 2000), "metacapitalista" (Means y Scheider, 2001), "cybercapitalista" (Robins y Webster, 1988), "amébica" (Omhae, 1991), "digital" (Terceiro y Matías, 2001), "tecnológica" (Tezanos, 2001), "de la información" (Castells, 1999), "del conocimiento" (Lamo de Espinosa, 2001), "del riesgo" (Beck, 1998a). Se han establecido amplios debates sobre la emergencia de la modernidad "reflexiva", "tardía", "avanzada", "radicalizada" o "alta modernidad" (Beck, Giddens, Lash, 1997), y sobre la llegada de una modernidad "desbordada" (Appadurai, 2001), "líquida" (Bauman, 2003) o "compleja" (Luhmann, 1998; Riutort, 2001), "dialógica" (Flecha y otros, 2001) o "sobremodernidad" (Augé, 1993; Ortiz, 1997). Todas y otras muchas denominaciones nos sirven, no solamente como ejemplo de la riqueza teórica y del alarde imaginativo que caracterizan al pensamiento sociológico contemporáneo, sino, fundamentalmente, como ejemplificación de la complejidad de la realidad a analizar..

transformaciones tan radicales y rápidas que nos vemos abocados a un nuevo tipo de sociedad que se configura por el fenómeno de la globalización intensificada. Sin entrar en la discusión sobre si la globalización significa entrar en una nueva era que no tiene nada que ver con todo lo anterior o es, por el contrario, un mero nombre que sirve para enmascarar el simple continuismo del sistema de dominación capitalista[43], lo realmente importante, en todo caso, asumiendo las palabras de Beck, es que el cambio social que la globalización intensificada trae consigo no se refiere "a un cambio en la sociedad, sino un cambio de la propia sociedad, de la sociedad entera, es decir, de los fundamentos de todas las sociedades modernas" (Beck, 2000: 26)

La globalización ha modificado sustancialmente todas las dimensiones que conforman la realidad de nuestras sociedades y ha quebrado de manera irreversible los pilares sobre las que se sustentaban. En este sentido, la globalización no tiene lugar únicamente en el ámbito económico, sino también en el ámbito de lo social, lo político, de las producciones culturales, de lo simbólico, lo ecológico, en el de las relaciones interpersonales, e, incluso, en los ámbitos más personales e individuales.

Desde el punto de vista económico las sociedades nuevas asisten al declive del sistema fabril y a la emergencia de una "economía red" (Castells, 1999), donde las redes se presentan como estructuras flexibles, dinámicas, abiertas y con una capacidad de expansión sin límites. Sobre estas redes se desarrolla una economía capitalista basada en la innovación, la mundialización y la concentración descentralizada. Esta nueva economía se organiza alrededor de las redes globales de capital, gestión e información, cuyo acceso al conocimiento científico y tecnológico constituye la base de la productividad y la competencia.

Se asiste a una expansión de un capitalismo de nuevo cuño, caracterizado por una serie de rasgos: apropiación cada vez mayor por parte del capital del excedente proveniente del proceso de producción; el predominio de la acumulación del capital en detrimento de toda legislación política que pretenda una redistribución social equitativa; la internacionalización acelerada de todos los procesos económicos, especialmente los flujos financieros, para incrementar la rentabilidad y abrir mercados mediante la expansión del sistema; la

[43] En el trabajo de Gil-Manuel Hernàndez I Martí (2005): *La condición global. Hacia una sociología de la globalización*, Valencia: Ediciones Germanía, aparece claramente las diferentes posiciones que en torno al fenómeno de la globalización se dan en el campo sociológico, antropológico y económico..

concentración de poder de las compañías multinacionales y transnacionales; potenciación de la libre movilidad del capital a escala global y limitación a la libre movilidad de mano de obra; debilitamiento del papel del Estado en la esfera económica; el predominio a nivel ideológico de un discurso catalogado como neoliberal que legitima las nuevas prácticas capitalistas, etc.

El desarrollo de este nuevo capitalismo trae consigo una serie de consecuencias importantes que de alguna manera definen la economía global e informacional actual. Hernández Martí las resume de esta manera:

> (…) el dinamismo del comercio mundial, el auge de la transnacionalización productiva (con movimientos de deslocalización y relocalización); la práctica de fusiones y alianzas estratégicas entre grandes corporaciones transnacionales, la desregulación comercial mundial, el crecimiento de la inversión directa en el exterior, el predominio del capital financiero en la economía, la concentración y jerarquización del poder económico y político, la regionalización económica, la intensificación de las migraciones y de la movilidad laboral, así como el desarrollo a escala global, de toda una economía negra o criminal. A todo ello habría que añadir los cambios profundos en la organización empresarial y en el mercado de trabajo. Tales cambios pasan esencialmente por: el declive del modelo fordista y la entrada en un modelo posfordista, flexible, horizontal y en red, que se conecta con los procesos de fomento de la innovación tecnológica y organizativa; la descentralización productiva; la remercatilización de la actividad estatal; las prácticas de privatización; la desregulación del mercado de trabajo; la separación entre mano de obra nuclear y prescindible; la ofensiva del fundamentalismo de mercado de la mano de organismos como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o la Organización Mundial del Comercio (Hernández Martí, 2005: 24)

En la esfera cultural, ha constituido un hecho de radical importancia la integración de todos los soportes para la información y comunicación en el sistema digital, ya que ha generado un nuevo paradigma tecnológico (Castells, 1999), que permite el funcionamiento en tiempo real de todo el planeta. A través del surgimiento, desarrollo y expansión de la "Galaxia Internet" (Castells, 2001) y de otras innovaciones tecnológicas, como el fax, teléfono o móvil, una nueva forma de organización social tiende a expandirse por todo el planeta transformándose éste en una nueva ciudad, la "aldea global electrónica" (McLuhan, 1996), caracterizada por la interconectividad o conectividad compleja (Tomlinson, 2001).

Se forma una aldea global gracias a las comunicaciones donde todos los ciudadanos del mundo se interrelacionan a distancia, directa e indirectamente. Hoy en día, la inmensa mayoría de la gente no puede vivir sin relacionarse con los medios, y muchos dependen de ellos para sentirse realizados. La influencia de los medios en nuestra existencia diaria es un fenómeno tan real como el aire que respiramos, o la fuerza de la gravedad. Estamos expuestos al bombardeo de estímulos que constantemente emiten los medios de comunicación.

Sin embargo, al mismo tiempo, este proceso de globalización y avance de las telecomunicaciones junto con la divulgación más amplia y más rápida de la información están cuestionando las antiguas certezas ideológicas que dirigían las acciones de las personas y sus formas de interpretar la realidad.

Así, a medida que las personas constatan que existen otras formas de vivir y de pensar, comienza a dominar la idea de que las pautas de pensamiento, sentimiento y conducta de los diferentes pueblos y culturas sólo son enteramente interpretables y comprensibles desde la red de significados y códigos que ha elaborado dichas comunidades a lo largo de su particular experiencia con la realidad natural y social que ha constituido su entorno evolutivo. De esta manera aparece la aparente paradoja entre la defensa de un relativismo cultural a ultranza y la afirmación de la globalización y difusión de la información más diversa.

De tal manera, la globalización y el progreso de la sociedad de la información conllevan procesos aparentemente contradictorios. Por un lado, distinguimos procesos de homogenización, que nos remiten a situaciones de imperialismo y colonización cultural, de consumismo y mediatización, de mcdonalización, de mercantilización y de conversión de la experiencia cultural en mero espectáculo mercantil y virtual (Ritzer, 1996; Verdú, 2003). Por otro lado, se dan también procesos de localización o diferenciación que nos remiten a un amplio abanico de respuestas que van desde las interpretaciones culturales fundamentalistas a las demandas de recuperación y reciclaje moderno de la tradición y a posturas conservacionistas culturales. En medio queda un amplio territorio de hibridación y mestizaje.

Así pues, la globalización se nos muestra como la diosa Jano, ya que al mismo tiempo que se produce en la esfera cultural un vaciamiento de significados de todos los valores y expresiones culturales que no sean fácilmente asumibles en la lógica del mercado y, por tanto, no puedan convertirse rápidamente en mercancías y al mismo tiempo también que se expande por todo el planeta una "única" cultura mundial y una "única" identidad planetaria, modelada según las pautas de la cultura occidental, concretamente la norteamericana, asistimos, a la vez, a una época de rearfimación, a veces espectacular en su fuerza y en su vitalidad, de los referentes culturales de las identidades diferenciadas, que se cargan de un valor simbólico del que nunca habían gozado anteriormente.

Por otra parte, en este mundo complejo de la cultura globalizada se está dando también otro fenómeno que la separa y diferencia drásticamente de la cultura de la modernidad: la pérdida de peso y credibilidad de la certeza científica. Es la crisis de la razón concebida como instrumento privilegiado para procurar el progreso, la justicia y la felicidad de la comunidad. Nos encontramos frente a un ser humano desencantado y descreído de aquella premisa moderna que afirmaba el imperio de una razón humana objetiva y universal. Ya no puede hablarse de una razón universal como fundamento del pensar y del hacer, sino de diferentes razones que

sostienen intereses distintos y frecuentemente contradictorios entre sí. Incluso cuando descubrimientos "definitivos" sobre las cosas como el calentamiento global, la protección contra el colesterol, la gripe aviar, las energías renovables, la enseñanza eficaz, etc.., son superados y contradichos, incluso, por otros nuevos a una velocidad cada vez mayor, se refuerza el convencimiento de que no hay verdades definitivas que superen el paso del tiempo y el espacio: sólo certezas relativas, válidas únicamente para aquí y ahora.

En la dimensión social, asistimos a una pérdida progresiva de la red de seguridad que el Estado de bienestar proporcionaba. La nueva economía capitalista incrementa la desigualdad y la polarización social en los contextos locales (Bauman, 2001a, b, c, 2003). Esta situación se hace sobre todo visible en la situación de exclusión social que sufren los trabajadores que el sistema considera "desechables y prescindibles", abocados al paro, subempleo y, muchas veces, a la economía marginal (Castells, 1999). Y como esos trabajadores tampoco poseen, por supuesto, capacidad para participar en los mercados como consumidores, la lógica del sistema los borra del mapa, es decir, los excluye no solo económica, sino también social, política y culturalmente. La lógica del nuevo capitalismo tiene como consecuencia directa la crisis estructural de los mercados de trabajo, que se contraen espectacularmente, se segmentan y se precarizan. Los mercados de fuerza de trabajo se cierran y se fracturan por líneas de segmentación étnicas, de género y de edad de forma creciente. Esta situación es especialmente grave en los llamados países subdesarrolados, donde se ha visto como en los últimos años la fractura con el primer mundo se ha ensanchado enormemente y los fenómenos de desigualdad y las situaciones de pobreza y hambre se han agudizado en proporciones difícilmente solucionables, llevando a la mayoría de sus habitantes a una situación de desesperanza y de frustación social colectiva (Tezanos, 2002).

En el plano ecológico, la irracionalidad del crecimiento industrial ha provocado la puesta en cuestión del progreso infinito basado en una transformación ilimitada de los recursos naturales y del uso indiscriminado de energías no renovables. Fenómenos tales como el efecto invernadero, la pérdida de la capa de ozono, la contaminación del suelo, la desertización de amplias zonas del planeta, la escasez de agua, la extinción de animales y vegetales, etc.. han favorecido la toma de conciencia de los riesgos derivados de tal actitud y ha originado que en la actualidad se comience a hablar de desarrollo sostenible. Concepto que se queda limitado, muchas veces, a ser objeto análisis en teorizaciones de los especialistas o en puro deseo de los conservacionistas medioambientales y que no se refleja en la mayoría de los casos en medidas

reales encaminadas a eliminar el deterioro medioambiental, consecuencia inevitable para alguno autores dado que en el fondo, dicho concepto no cuestiona el espíritu desarrollista del capitalismo (García, 2004).

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.

Desde el punto de vista político, la crisis del Estado-nación representa uno de los hechos definidores de las sociedades globalizadas, puesto que:

> La magnitud de la globalización y sus intercambios de todo tipo hace que los países ya no puedan controlar ni el valor de sus monedas, ni los flujos de capital, ni sus fronteras, ni confeccionar totalmente sus propias políticas educativas. Es evidente que la globalización está auspiciando un profundo cambio en el reparto de los poderes de decisión (Fernández Soria, 1999, 296)

Todo ello provoca el la pérdida de contenido y de funciones de las instituciones definidas tradicionalmente como políticas. Los Estados han dejado de ser, en numerosas ocasiones, instancias realmente políticas para convertirse en ámbitos de gestión administrativa de medidas y decisiones tomadas en las instancias económicas de la globalización que, muchas veces, son hoy en día las verdaderamente políticas, sin que sobre ellas los ciudadanos tengan ningún tipo de control.

Ahora bien, esta crisis del Estado-nación no nace únicamente del hecho de que tenga que compartir soberanía con otros agentes en la esfera transnacional, sino que en su propio interior el estado se enfrenta a una crisis de legitimidad y a un proceso de descentralización y recomposición (Beck, 1998b; Held, 1997). La dialéctica entre lo transnacional y lo local que caracteriza los procesos de globalización de las sociedades de la modernidad tardía, avanzada o como quiera denominarse a las sociedades del tercer milenio, obliga al Estado a atender dos frentes muchas veces contradictorios: por una parte, debe de responder a los grandes desafíos que provienen de las estructuras y flujos transnacionales, pero, por otro, deben responder a movimientos de reivindicación étnica o nacionalista cada vez más frecuentes y que encuentran su máxima expresión en los fenómenos fundamentalistas. Si al mismo tiempo tenemos en

cuenta que sus sociedades civiles están también en un proceso de cambio y recomposición, no es extraño que numerosos autores convengan en opinar que semejante situación obliga a una reconfiguración profunda del orden mundial.

Desde el punto de vista personal, este mundo puede dar lugar a una creciente potenciación personal, pero su falta de permanencia y de estabilidad puede provocar crisis en las relaciones interpersonales, dado que estas relaciones carecen de anclajes fuera de ellas mismas, de tradiciones u obligaciones que garanticen su seguridad y continuidad.

Así pues, 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.

1.2. La escuela, una institución aislada

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. Y 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 de la escuela 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.

> *Si, 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 individualización 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[44]. 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

[44] 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.

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.

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) . 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.

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.

2. ESCUELA, UN CAMINO PARA LA IGUALDAD Y LA INCLUSIÓN

A pesar de la perdida de legitimidad de la escuela en la actualidad, el profesorado entrevistado da a la escuela y a la educación 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 los profesores entrevistados, 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[45] 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 la panacea que vaya a eliminar 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

[45] Bajo el nombre de teorías críticas de la educación nos referimos a un conjunto de teorías e investigaciones sociológicas que a partir de los años setenta desmontaron el optimismo funcionalista que hacía de la educación formal el instrumento fundamental para lograr una plena igualdad de oportunidades y construir, por tanto, una sociedad justa y democrática. Entre otras muchas, cabe señalar las aportaciones de Bourdieu (1967, 1977, 1983) Bernstein (1958, 1959a, 1959b, 1960, 1961a, 1961b, 1962, 1965, 1971, 1972, 1985, 1981, 1969, 1974, 1978, 1984), marxistas como Althusser (1977), Baudelot y Establet (1976), Bowles y Gintis (1976, 1981, 1983a, 1983b, 1986). A partir de los años 80 han sido sumamente importantes los análisis de la educación que se han elaborado desde orientaciones neoweberianas, neomarxistas e interpretativas (Collins, 1989; Anyon, 1979; Taxel, 1983; Young, 1971, 1993, 1976, 1977; Dreeben, 1990; Apple, 1979, 1982ª, 1982b, 1986, 1988, 1995, 1996, 1977; Giroux, 1990; entre otros muchos). En España se pueden considerar representativos de esta orientación sociológica los trabajos, entre otros, de Lerena (1986, 1984, 1985, 1983) y Fernández Enguita (2002, 2001, 1999, 1996, 1990a, 1990b, 1989, 1986a, 1986b, 1984).

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, 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. 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)

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.

2.1. Dificultades en el camino a la inclusión

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 de alumnos inmigrantes. 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 la oportunidad de aprender a aprender y aprender a ser.

2.1.1. Provisionalidad, comprensividad y diversidad

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 propia 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, 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 Secundaria. 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[46]. 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 tenemos 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

[46] 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.

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 problemas 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: estos 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 arrastran algunos alumnos 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 único 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 con la propia disposición 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 respuesta 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.

2.1.2. Integración de las minoría étnicas e inmigrantes

2.1.2.1. El contexto de la inmigración en el País Vasco

La afirmación de que España y el País Vasco han dejado de ser tierra de emigrantes para convertirse en países de inmigración ha dejado de ser en los últimos diez años un tópico para convertirse en una realidad fácilmente verificable. El crecimiento económico y la expansión de un régimen subsidiario generalizado y de fácil acceso, ha generado un aumento de puestos de trabajo para la categoría de trabajadores menos especializados, que ejerce un efecto de llamada sobre los flujos de inmigración. Por otra parte, es evidente que aunque las demandas empiecen a superar a las necesidades y el paro comience a crecer entre la población extranjera[47], esta llegada de inmigrantes no es un fenómeno que con el tiempo esté llamado a disminuir, sino que, por el contrario, todos los estudios, sea cual sea el modelo explicativo que utilicen, apuntan a un crecimiento constante y creciente de la llegada de inmigrantes.

Y, en este tema, la CAV participa de las mismas coordenadas y problemáticas que se están generando a nivel estatal, aun cuando el impacto de la inmigración sea menor que en otras

[47] Los datos del Servicio público de empleo de agosto del 2006 señalan que en el último año el desempleo entre los trabajadores extranjeros ha aumentado casi un 21% y la Encuesta de Población Activa correspondiente al segundo trimestre del 2006 sitúa en el 12% la tasa de desempleo entre los inmigrantes, cuatro puntos superior a la que se registra entre los españoles. Por otro lado, al contrario de lo que ocurre entre la población autóctona, el paro entre los inmigrantes e más bajo entre las mujeres que entre los hombres (63000 frente a 75000 hombres); incluso el paro femenino ha crecido menos (el 18%) que el masculino (23%) en este periodo de tiempo. Este aumento del paro ha tenido implicaciones en la acción protectora de los servicios públicos de empleo, ya que se ha producido un crecimiento significativo de las prestaciones de paro, produciéndose durante el mes de Julio del 2006 un incremento del 30% sobre el mismo mes del año anterior y un 63% sobre el del 2004.

CC. AA[48]. Según los datos provisionales facilitados por el INE, a día 1 de Enero de 2006 en el conjunto de la Comunidad nos encontramos con una población inmigrante de 83. 500 ciudadanos extranjeros —en torno al 4% de la población—, pero, no hay que perder de vista que, si sumáramos aquellos que están en una situación irregular y sin empadronar, con toda seguridad, habría que añadir varios miles de más. En cualquier caso, estas cifras se mantienen a distancia de las que ofrecen comunidades como Madrid, Valencia o Baleares[49] y por debajo de la media estatal[50]. Pero en lo que se refiere a la CAV, lo reseñable no son tanto los datos totales, cuanto la rapidez con la que ha aumentado en los últimos años, así en menos de cinco años Euskadi ha visto triplicar su población inmigrante. La mitad de los inmigrantes extranjeros empadronados en la CAPV residen en Bizkaia, uno de cada cinco en Alava y el 30% restante en Gipuzkoa.

En cuanto a su peso y composición, ésta varía según los territorios. De hecho, Alava-Araba es el territorio de la CAPV que sostiene, en proporción a sus habitantes, una mayor presencia de inmigrantes y Gipuzkoa la que menos. Las procedencias habituales son América Latina, Europa Comunitaria y Norte de África. Por países, los más numerosos son los colombianos, ecuatorianos marroquíes, portugueses y rumanos. En Bizkaia y Alava el colectivo nacional más numeroso es el de los colombianos y en Gipuzkoa, el de los portugueses. En Álava las distintas comunidades nacionales se mantienen en un equilibrio estable y es de destacar que si sumamos los ciudadanos de origen marroquí y argelino, nos encontramos que los de origen magrebí (incluidos los saharianos) son, como se ha dicho, "*la minoría mayoritaria en Álava*" (Septién, 2006: 22).

En cuanto al perfil de los inmigrantes, parece que cada vez son más jóvenes y con niveles de estudios más elevados, produciéndose una mayor contradicción entre sus niveles de cualificación y los trabajos a realizar en el nuevo país.

---

[48] Los datos provisionales deducidos del Patrón Municipal nos indican que a 1 de Enero de 2006 las comunidades con menor proporción de extranjeros son Extremadura, Galicia y Asturias (con más del 2, 5%) y Ceuta, País Vasco, Cantabria y Castilla León (que apenas llegan al 4%)

[49] Según la misma fuente, las CCAA con mayor proporción de población extranjera son: Illes Balears (15, 6%), Comunidad Valenciana (13,4 %), Murcia (13,3%), Cataluña (12,2 %), Madrid (11,8%), Canarias (11,4%) y La Rioja (11,3%).

[50] El número de extranjeros empadronados en el conjunto del Estado se sitúa a fecha del 1 de Enero de 2006 en 3,88 millones, lo que supone el 8,7 del total de la población.

Ahora bien, independientemente de las cifras que se puedan manejar a nivel global, también es sencillo comprobar que la inmigración es más cierta y más visible en algunos lugares, sectores e instituciones que en otros. No es la misma sensación ante el fenómeno de la inmigración la que se percibe al pasear un día festivo cualquiera por las zonas residenciales de una gran ciudad que por su casco viejo o barrios periféricos; no se obtiene la misma percepción cuando se accede a zonas rurales en las que dominan las pequeñas explotaciones polivalentes familiares que a aquellas donde reinan las grandes explotaciones intensivas; tampoco obtenemos la misma impresión cuando observamos las maniobras en sus embarcaciones de los pescadores en un puerto deportivo que en un gran puerto pesquero. La accesibilidad al fenómeno de la inmigración depende fundamentalmente del contexto en el que nos situemos.

2.1.2.2. El impacto en la escuela: la concentración del alumnado inmigrante en los centros escolares de la CAV

La propia institución escolar cobra una importancia fundamental como espejo reflectante de la realidad, ya que nos sirve de referente válido para visibilizar la importancia y las características de la inmigración, puesto que:

> La educación es un derecho y un deber universal y bastante efectivo, el escenario escolar, es un fiel indicador y, por su enfoque hacia el grupo de menor edad, un claro anticipo del lugar de la inmigración en la sociedad española, así como de su desigual distribución y de las dificultades de su integración (Fernández Enguita, 2003: 238)

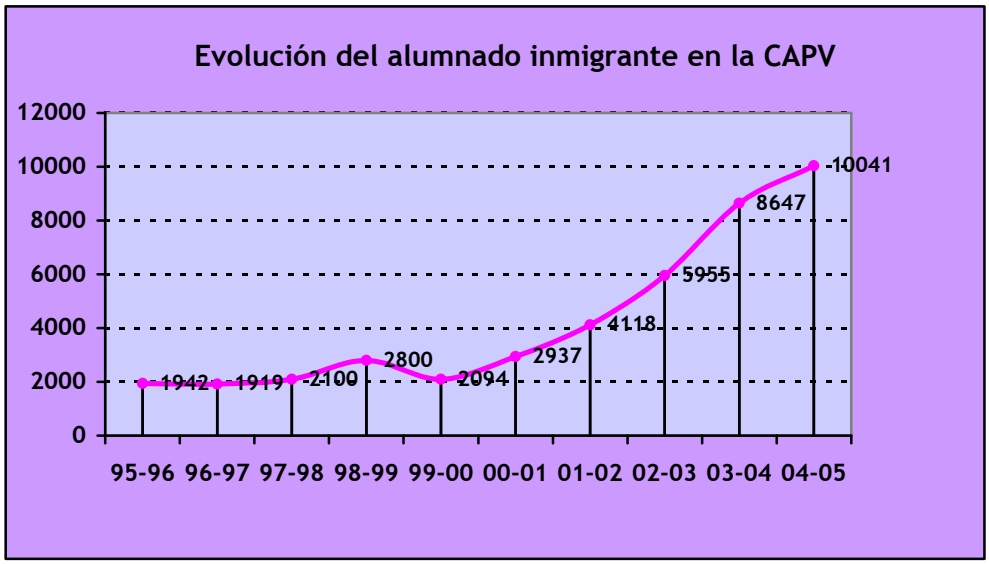
En paralelo a lo que ocurre con respecto a la población inmigrante total, en la Comunidad Autónoma Vasca la escolarizada[51] ha mantenido un crecimiento importante en los últimos años, como se muestra en el siguiente gráfico referido a la población escolar en etapas no universitarias.

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

[51] Si se quiere ampliar el conocimiento sobre el estado de la educación de los alumnos inmigrantes en el País Vasco: Felix Etxebarria, 1994, 1999 y 2002 a y b, 2006; Fermín Barceló, 2004; AAVV, 2003; Ararteko, 2001, 2002, 2005. Y con relación más concreta a Vitoria-Gasteiz se puede acudir a las investigaciones: Manzanos, Cesar y Ruiz de Pinedo, Iñaki (coord.) (2005) *La infancia inmigrante en las escuelas de Vitoria- Gasteiz*, Vitoria-Gasteiz: UPV/ EHU Denon Eskola Bachue; Septiën Ortiz, Jesús Manuel (2006) *Una escuela sin fronteras. La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava*. Vitoria- Gasteiz: Ararteko.

escolariza a la mitad del alumnado inmigrante, Gipuzkoa al 26,7% y Álava, muy concentrado en Vitoria, el 22,3%.

Gráfico 3: Evolución del alumnado inmigrante en la CAPV



Fuente: Septién (2006)

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 a 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.

Estas diferencias entre los territorios no se explican únicamente en términos demográficos. El sistema educativo vasco contempla tres modelos lingüísticos, A, B y D, con diferente peso del euskara y castellano como lengua vehiculares. En los últimos años el modelo D ha evolucionado al alza, el B se ha mantenido constante y el A retrocede. 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 Alava, mientras que Gipuzkoa representa un reparto más equitativo.

Gráfico 4: Porcentajes de la escuela pública en el total del alumnado y en el total del alumnado extranjero.

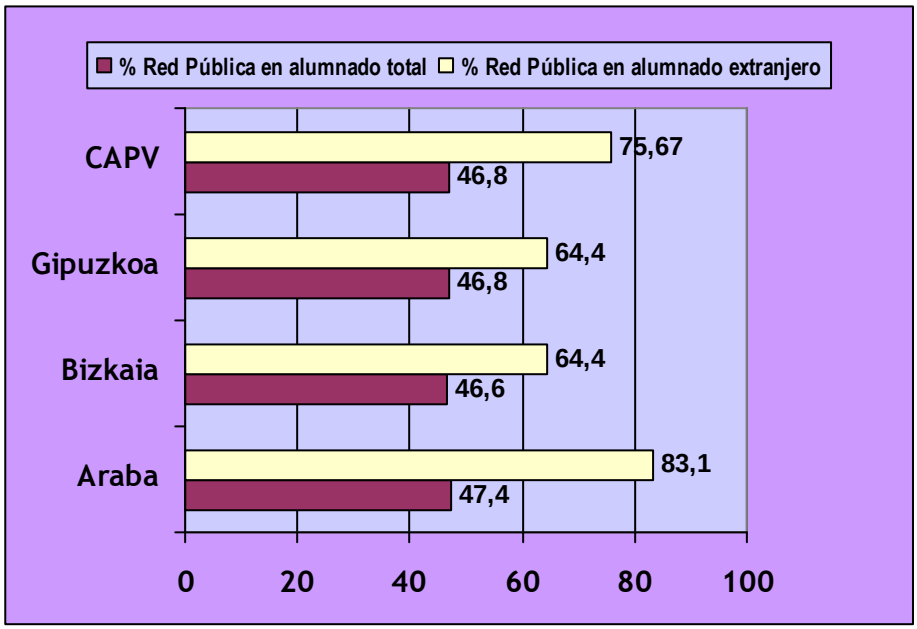


Gráfico y Fuente: Septién (2006)

Gráfico 5: Porcentajes de alumnado inmigrante en la red pública y privada.

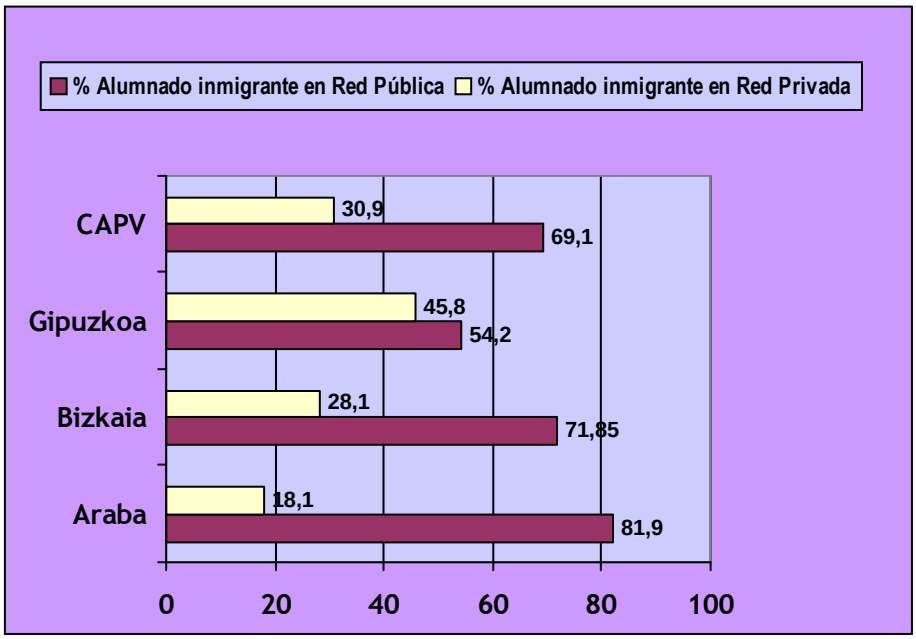
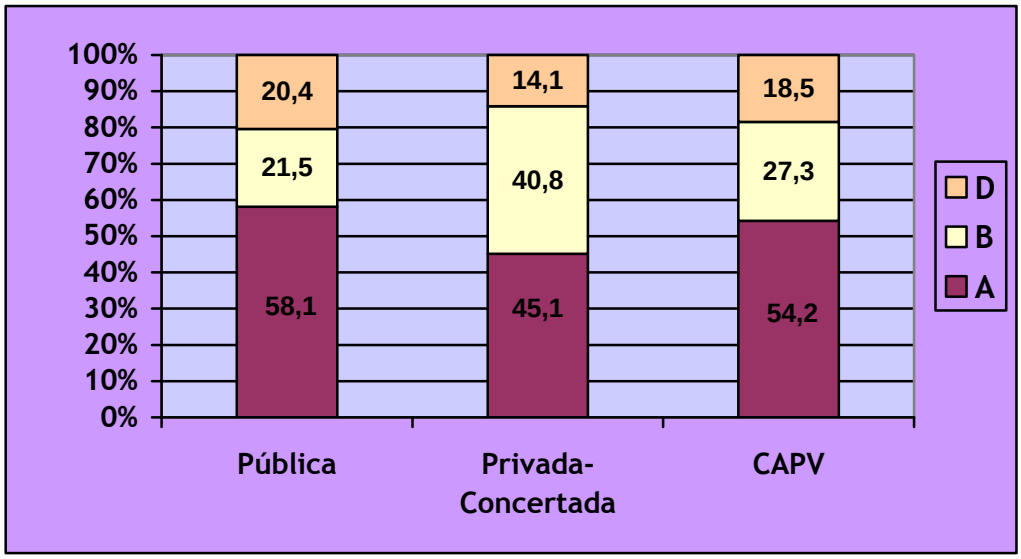


Gráfico y Fuente Septién (2006)

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



Fuente: Consejo Escolar Vasco (2005)

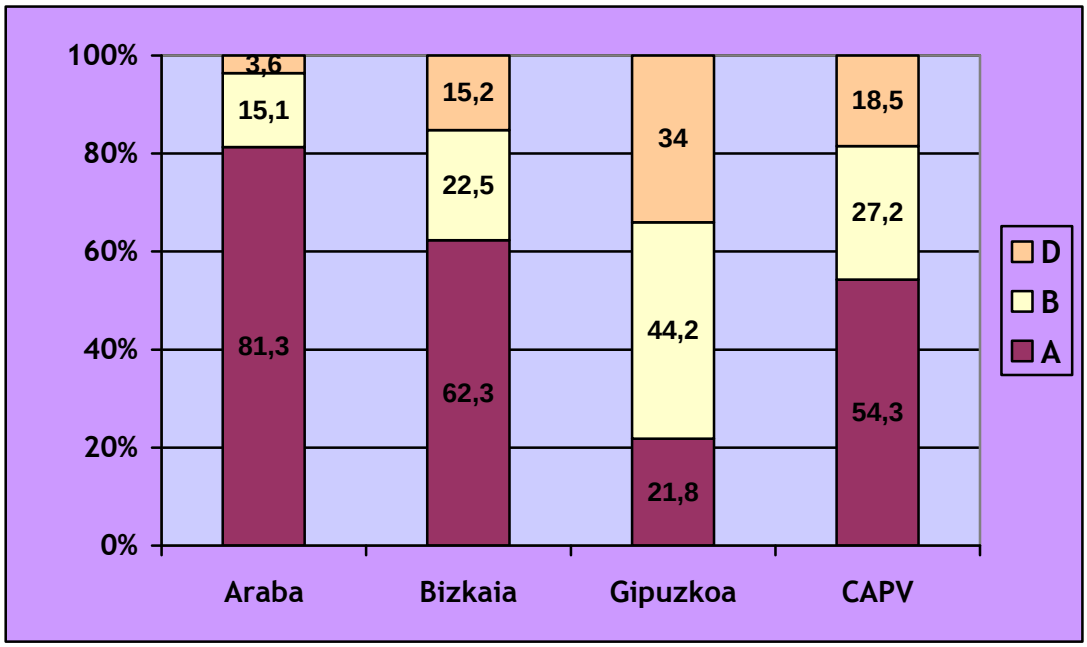
La concentración del alumnado inmigrante en el modelo A de la red pública genera actitudes y reacciones contradictorias entre el profesorado, particularmente en quienes están en estos centros, calificados en tono cariñoso como "ONU" por algunos, pero también de auténticos guetos por otros.

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 minoría étnicas entre los centros público y concertados y entre todos los modelos lingüísticos.

Gráfico 7: 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[52].

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 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 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)

[52] 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.

2.1.2.3. Escuela e integración

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. Todos los estudiosos del tema (Fermoso, 1992; Jordán, 1994, 1996 a y b, 1999, Juliano, 1993; Siguán, 1998) han señalado a la escuela como 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 tremendamente 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 trapichea 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, como veremos más adelante, la unanimidad entre el profesorado desaparece cuando se trata de concretar el modelo educativo que más pueda favorecer la integración de los alumnos inmigrantes en la sociedad de acogida. Aquí nos encontramos con un amplio abanico de actitudes, es decir, desde profesores que identifican integración con asimilación, hasta aquellos otros para los cuales integrar no debe estar reñido con respetar los valores específicos de los inmigrantes, esto es, aquellos que afirman la necesidad de mantener el respeto a la diversidad.

Por otra parte, 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%[53], 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 prejucios y estereotipos sociales.

[53] 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.

Con el fin de ordenar las aportaciones de los profesores y evidenciar de forma más clara sus diferentes posturas y perspectivas en torno a la manera de encarar la escuela la educación de los alumnos emigrantes y de los autóctonos pertenecientes a minorías étnicas, como los gitanos, se ha considerado oportuno analizar dos temas básicos: los estereotipos que se dan entre el profesorado sobre las diferentes minorías étnicas y la contraposición asimilación *versus* integración a la hora de enfocar la educación multicultural.

2.1.2.4. Salvaguardas y estereotipos en el discurso del profesorado

Para la inmensa mayoría de los profesores entrevistados, el acelerado aumento de los alumnos emigrantes es uno de los factores que está incidiendo con más fuerza en el panorama educativo español y vasco en la primera década del siglo XXI. Sin embargo, a la hora de interpretar afirmaciones de este tipo, habría que matizar que:

> El ansia de multiculturalidad con que frecuentemente es presentado el fenómeno tampoco responde exactamente a su verdadera composición interna. (…) Lo que hay debajo de los titulares de prensa que hacen una imagen del todo a partir de una parte del fenómeno es la realidad de una desigual distribución de la población inmigrante según comunidades, ciudades dentro de ellas y barrios dentro de éstas. Es la concentración registrada en estos últimos años lo que rápidamente hace aflorar la fácil imagen del gueto, imagen estigmatizada que no se aplica, por ejemplo, cuando una similar concentración se produce en colegios franceses o alemanes de titularidad privada (Terrén, 2004: 12).

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 estas 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)

Estos mismos prejuicios clasistas aparecen en la diferenciación lingüística entre inmigrante y extranjero. Inconscientemente calificamos de inmigrantes a los procedentes de países desfavorecidos y los distinguimos perfectamente de aquellos que vienen de países ricos a los que llamamos simplemente extranjeros. Mientras asociamos subliminalmente a los inmigrantes con la delincuencia y percibimos su llegada como oleadas invasoras que ponen en peligro nuestras esencias culturales e identitarias, año tras año nos felicitamos del éxito de nuestras políticas turísticas, de la belleza de nuestros paraje naturales o de la bondad de nuestros estilos de vida, que consiguen atraer a un número cada vez mayor de extranjeros.

> El inmigrante es gente pobre que sufre problemas graves de adaptación y de alteración de la vida cultural, y que como reacción va a encontrar o bien una actitud paternalista y benefactora, o la de rechazo y la discriminación. Al extranjero del norte de Europa que lleva toda su jubilación viviendo en su urbanización de la Costa Blanca no lo vamos a considerar un inadaptado que no sabe hablar castellano y que no se ha integrado en su población, sino que es un privilegiado cosmopolita. Por el contrario, al joven marroquí que no conoce el español lo vamos a llamar "moro" con toda su carga simbólica y de asignación de prejuicios (Bueno y Belda, 2005:46)

Así pues, aunque 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 referimos al ámbito escolar. Nadie pone en duda que la importancia de la escuela como instrumento de integración social. Y dentro de ella, no hay que olvidar que el profesorado tiene una importancia radical, ya que en buena medida, por su propia posición de poder y de su saber hacer depende buena parte del éxito de las posibilidades integradoras de la escuela, ya que

> Los estudiantes minoritarios identifican a los profesores como personas muy significativas, de forma que su autoconcepto está en gran medida determinado por cómo ellos sienten que sus maestros los perciben (Jordan, 1994: 506)

Así pues, sin duda las percepciones estereotipadas de las diferencias culturales por parte del profesorado pueden transformarse en expectativas que condicionen el rendimiento escolar de sus alumnos inmigrantes.

Además, la presencia o ausencia de estereotipos en torno a la inmigración y a la idiosincrasia de los y las inmigrantes explican en buena parte los diversos enfoques y tratamientos que de la diversidad lleva a cabo el profesorado en su práctica cotidiana docente.

Y 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).

Esta actitud corresponde con el discurso normalizado que suele viciar las respuestas a las encuestas que tratan de medir actitudes racistas, ya que se responde, en ocasiones, más desde la lógica de un lenguaje racionalizado y ritualizado que desde los sentimientos y representaciones subyacentes y explicativos de las conductas los entrevistados (Izquierdo, 1996, Terrén 2001, Vallés, Cea e Izquierdo 1999)[54].

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:

[54] Mariano Fernández Enguita coincide con esta afirmación cuando afirma: "Los estudios de opinión mediante las encuestas sobre temas de inmigración, el racismo o la xenofobia, lo mismo que sobre otros como el feminismo, la violencia, la guerra, etc.., merecen ciertas reservas. En estos ámbitos política y moralmente tan sensibles, los encuestados tienden a responder lo que creen que deberían responder, más que lo que realmente piensan, si es que piensan algo al respecto" (Fernández Enguita, 2003: 257).

- ***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 determinados 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 y se comenta 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 salen 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[55]:

Cuadro 4: 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, de estas construcciones estereotipadas jerárquicas que maneja el profesorado y a partir de las cuales afronta y construye su práctica cotidiana en el aula, es que, como dice Terrén (2004), si en la escuela el alumno muchas veces empieza a sustituir su autoestima por lo que los otros piensan de él, si tenemos en cuenta, por otra parte, las aportaciones de las teorías del etiquetaje, de acuerdo con las cuales, las expectativas de los profesores marcan en gran manera el rendimiento escolar de sus alumnos y sus actitudes con respecto a la cultura escolar, es probable que los

[55] 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)

estereotipos que el profesorado se ha hecho de las diferencias étnicas de sus alumnos influyan en su rendimiento académico y en la construcción de su propia identidad étnica.

De alguna manera 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.

2.1.2.5. Respuestas frente a la multiculturalidad

Es motivo de preocupación de todos los profesores entrevistados la concentración de alumnos inmigrantes y de gitanos en los centros públicos del modelo A de primaria y de secundaria. Algunos de ellos con alumnado inmigrante superior al autóctono, dado que su porcentaje de alumnado procedente de la inmigración va creciendo, tanto por el aumento de su matrícula como por el descenso de los autóctonos, son calificados en forma un tanto despectiva como auténticos *guetos*

El Consejo Escolar Vasco (2005) sitúa el debate sobre el impacto de la inmigración en las escuelas en el sistema educativo vasco en torno a tres ejes: las circunstancias de la escolarización de esta población, el tratamiento que requiere este tipo de alumnado y la actitud del sistema educativo ante el fenómeno de la multiculturalidad. Ya se ha comentado líneas antes la preocupación que en el profesorado genera la concentración del alumnado inmigrante en las aulas y centros de modelo A de la red pública. Desde la administración se está comenzando a responder mediante el control de las matriculaciones en ambas redes y el fomento de los modelos B y D, especialmente en la etapa de infantil. Estas medidas encaminadas a redistribuir el impacto de la inmigración, no obstante, necesitan de enfoques y planteamientos más generales. Al menos, es la conclusión que se desprende al examinar el discurso del profesorado.

Así, en las entrevistas y en los grupos de discusión raramente se detectan criterios objetivos a la hora de encarar esta situación y proponer una alternativa para la mejor integración social de las minorías étnicas presentes en la escuela. Escasean las propuestas claras sobre 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 pata 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 perpetúas 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. En consecuencia, un enfoque que acaba siendo uniformador y asimilacionista.

— 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, 1989; 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 registran 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 estos y los alumnos inmigrantes o gitanos. Quizá tras estas actitudes y rechazos a admitir que la presencia en el aula de alumnos inmigrantes y gitanos obliga a plantear prácticas educativas alejadas de las rutinas estandarizadas impregnadas de una supuesta cultura común que han dominado el hacer de la escuela hasta nuestros días, se oculta, una vez más, cierta incomodidad del profesorado ante la sospecha o duda sobre un posible comportamiento racista y etnocéntrico. Terrén (2001) señala que este discurso que niega las desigualdades revela el peso de lo que se considera políticamente correcto en el tratamiento institucional de la diversidad cultural. Y, al mismo tiempo, delata la interiorización de una impostura que tiende a alejar de la propia actividad profesional o la del centro la sospecha de cualquier acción discriminatoria y, por ello, la responsabilidad.

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, al igual de lo que aparece en diversos estudios realizados a nivel estatal en los últimos años[56], 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, en especial de las que más influyen en la socialización de sus hijos y en las expectativas que tienen sobre el significado y el sentido de

[56] Son numerosos los trabajos e investigaciones que se han desarrollado en España a partir de la última década del anterior siglo sobre los factores a tener en cuenta a la hora de llevar adelante una eficaz y real educación intercultural. Entre ellos cabe señalar los realizados por el Colectivo IOE, 1999, 1996; Cuesta Azofra, 2000, García Fernández y Moreno Herrero, 2001; Valero, 2002. También son de señalar las aportaciones realizadas por los Movimientos de renovación pedagógica (http//cmrp.pangea.org.) y el grupo CREA (http//www.crea.es).

educación formal en su vida y en la de sus hijos. De alguna manera piensan que el profesorado está obligado a llegar a un conocimiento más profundo del que tiene en estos momentos sobre las costumbres, las tradiciones y los usos, en una palabra, de las culturas respectivas de las familias de sus alumnos.

Es decir, el profesorado que opta en su práctica cotidiana en el aula y en el centro por la opción de llevar a cabo una educación intercultural y se aleja de las pautas meramente asimilacionistas, es consciente de que la colaboración entre el centro escolar y las familias de los inmigrantes y de las minorías éticas demanda 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, y ésta exige un conocimiento del otro que vaya más allá de los estereotipos al uso. En este sentido, los profesores rechazan hacer uso de estereotipos para caracterizar a los distintos inmigrantes, ya que una y otra vez expresan la diversidad existente dentro de cada etnia: si admitimos la diversidad entre los autóctonos, tampoco podemos negarla para los inmigrantes.

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 son diferentes 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.

En este sentido, 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 recoge 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 e 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, 2005: 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)

Sin embargo, apostar por la educación 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. En el fondo para los profesores y profesoras implicadas en un modelo educativo intercultural, se trata de una elección entre dos modelos de escuela y sociedad bien distintos pero no igualmente de justos, pues, como señala Hurtado:

> Debemos elegir, así, entre un interculturalismo democrático e inclusivo, menos jerarquizador, más equitativo en las recompensas y en la estima, basado en un diálogo inacabado, inconcluso y que no excluye el conflicto, y la utopía de la imposición de un punto de vista supracultural y suprahistórico, basado en la esperanza de que el mundo, ***algún día***, convergerá en ***la verdad***, mientras se opone ***hoy***, a un tiempo, a ***la inclusión*** y ***al reconocimiento***, a la redistribución y a la verdadera competencia (Hurtado, 2005: 113)

3. ESCUELA Y FAMILIA, DOS REALIDADES ENFRENTADAS

3.1. La familia, una institución en cambio

Se han producido cambios tan rápidos y tan profundos en la manera como las personas aman, establecen vínculos afectivos, definen su grado de compromiso y convivencia. tienen hijos, los educa…, que hablar de la familia como si fuera un concepto unívoco resulta hoy por hoy totalmente imposible. La institución familiar, como cualquier otra institución, se encuentra a merced de los cambios que se producen en el contexto espacio-temporal y no puede, por tanto, sustraerse totalmente a las variaciones que se generan en la sociedad que la engloba. Los procesos de individualización, el relativismo axiológico, la pérdida de certezas, la crisis cultural, las transformaciones en torno a la sexualidad, los cambios en el mercado de trabajo, la precariedad laboral, etc…, es decir, todos los fenómenos que la globalización y los cambios culturales abarcan, han modificado sustancialmente la estructura y las funciones del modelo familiar occidental y han introducido la diversidad en su seno. Hablar de la familia resulta hoy particularmente difícil, ya que bajo ese sustantivo se engloban pautas familiares sumamente diferentes unas de otras (Valle Loroño, 2004, 1999).

Sin embargo, al mismo tiempo, todas las encuestas de valores y actitudes de la población que se han venido realizando a lo largo de los últimos años nos indican que para la mayoría de los individuos la familia sigue teniendo una importancia fundamental. Parece que ante un mundo cuyo sentido y significado se va desmoronando poco a poco ante nuestros ojos, buscamos en la familia ese refugio afectivo que de calor y seguridad a nuestro proyecto vital (Valle Loroño, 2004, 2001, 1994).

Desde diversas investigaciones (Valle Loroño, 2004) se ha mostrado que el modelo familiar español con respecto al del resto de las sociedades europeas ha sufrido cambios menores y de menor intensidad. Las transformaciones en los modelos familiares se desarrollan más paulatinamente, aunque en los últimos años a nivel legal una serie de cambios han colocado a España al nivel de los estados más avanzados en legislación sobre la familia. A pesar de que sigue conservando un importancia que va perdiendo en el resto de los países europeos y siguen dándose la persistencia de una cultura de solidaridad familiar y la fortaleza de los lazos familiares que apenas se mantienen en el resto de Europa, sin embargo la familia ha

sufrido importantes transformaciones que no pueden pasar desapercibidas y que de alguna manera van a condicionar las relaciones entre escuela y familia.

1. *Cambios en la legislación legal*. En las últimas décadas se han dado importantes pasos para que determinados valores y comportamientos difícilmente aceptables años atrás para buena parte de la población, sean reconocidos y comiencen a consolidar su respaldo social. Así el reconocimiento de la igualdad entre hombres y mujeres, y especialmente, el reconocimiento de la autonomía de estas últimas, la igualdad entre los cónyuges, el divorcio, el derecho de los hijos, la lucha contra la violencia doméstica, el reconocimiento del matrimonio entre homosexuales, el derecho de éstos a tener o adoptar hijos. Sin embargo parece que dichos cambios no terminan de cuajar del todo en la esfera de los comportamientos, de tal modo que en la actualidad en los hogares conviven, aunque no sin dificultad, una incipiente individualización de la familia, con todo lo que ello conlleva, y un conjunto de conductas enteramente tradicionales.

2. *Cambios en el panorama demográfico*, como pueden ser el alargamiento de la esperanza de vida y el envejecimiento consiguiente de la población, los cambios en las pautas reproductivas y en el comportamiento de las parejas… Cambios que nos remiten todos ellos a una transformación importante del papel de las mujeres en la familia, ya que si bien sobre ellas recae todavía la responsabilidad de la esfera doméstica, sin embargo el aumento creciente en su proyecto de vida de la importancia que otorgan a su formación y a su acceso al trabajo remunerado sea uno de los factores que incida en el su decisión a la hora de tener menos hijos y a retrasar el momento a ser madres.

3. *Cambios en relación a la pareja.* La individualización ha originado un proceso de desinstitucionalización de la familia, en el que las formas de entender y llevar a cabo la convivencia, los vínculos afectivos y sexuales, las formas de entender los afectos y las responsabilidades no derivan de normas externas y universalmente admitidas. Cada pareja nos sitúa ante dos individualidades, cada una con sus criterios, gustos, deseos y necesidades e intereses propios, que se ve obligada a compaginar con la otra persona en una negociación nunca acabada.

   La relación de la pareja no viene dado por un proyecto común dado de antemano. Es el resultado de continuas negociaciones nunca acabadas que se van construyendo en

el interior de la pareja. Cada vez hay menos actores con sus guiones de vida previamente escritos y más individuos obligados a articular y a coordinar en la convivencia diaria familiar afectos, intereses, expectativas personales y condiciones objetivas de relación. Es lógico, por tanto, que la estabilidad familiar no sea ya algo que se presuponga. Por el contrario, en la sociedad actual la incertidumbre acompaña siempre el mundo de los afectos y del amor.

4. *Cambios en la actitud frente a la maternidad y la paternidad*. El hecho de tener menos hijos no significa que el tenerlos haya perdido importancia. Por el contrario, ésta ha crecido significativamente, ya que se tienen menos hijos y los que se tienen se desean más. Frente a una sociedad que nos educa para la racionalidad instrumental y la competencia, en la que lo que importa son los objetivos a conseguir y no los sentimientos o la humanidad que existe en ellos, los hijos representan la contrarréplica. Son la expresión del lado emocional, tierno y afectivo de las personas. Pero, paralelamente, surge una contradicción con las demandas sociales, pues los hijos exigen una dedicación que choca con las aspiraciones y exigencias profesionales y laborales y pueden llegar a competir con ellas en tiempo y dedicación. Además las tareas y los deberes de los padres y las madres son en la actualidad mayores que en épocas anteriores. Se encuentran ante mayores dificultades a la hora de educar a sus hijos e hijas. Al mismo tiempo, apenas poseen modelos que les sirva de orientación. Por tanto, el temor al fracaso es vivido con mucha intensidad. De esta manera, lo económico no explica únicamente el menor número de hijos: asusta también la responsabilidad ante lo que será el fututo de los hijos e hijas y se tiene terror a equivocarse.

   Desde esta perspectiva cabe entender las contradicciones y tensiones de género que se dan en el interior de la familia, ya que los varones no han sabido asumir en la mayoría de los casos la corresponsabilidad en el hogar que están exigiendo en el momento actual las mujeres y son éstas quienes asumen principalmente el volumen de la carga que representan los hijos en este aspecto.

5. *Cambios en las relaciones padres- hijos.* Las relaciones padres- hijos han dejado a un lado el autoritarismo que las caracterizaba hasta hace relativamente pocos años. Se puede percibir un incremento de la igualdad, la tolerancia, el respeto e, incluso, la camaradería y complicidad. Sin embargo, es posible que del abuso de la autoridad

estemos pasando a una falta de su uso. En este sentido desde diversas instancias nos ponen sobre aviso de que estamos ante una crisis en el modelo educativo y socializador de las familias, ya que los padres y las madres han renunciado en numerosas ocasiones al ejercicio de su autoridad. Sean cuáles sean las razones de semejante dejación, lo importante de cara a la educación y a la relación de las familias con la escuela es que los padres se encuentran ante claras dificultades para poner límites a los hijos, con manifestaciones de actitudes dictatoriales en los hijos, con consensos consentidos y ausencias de conflictos por parálisis y miedo a educar

6. *Cambios en la actitud de los padres y madres ante los estudios de sus hijos.* Una reciente investigación (Pérez Díaz y otros, 2001) muestra como las familias dicen asumir su responsabilidad en la educación de sus hijos. Así, según los resultados de dicha investigación, preguntados sobre a quien le toca la responsabilidad mayor a la hora de educar a los niños y jóvenes, el 78,2% responde que a la familia y únicamente un 3% dice que al Estado y un 6,5% a los profesores. E incluso muestran una creencia en que se ocupan de la educación de sus hijos en mayor grado que lo hicieron sus padres con respecto a su educación. Además valoran los estudios de sus hijos y la mayoría desean que continúen sus estudios al finalizar la ESO. Sin embargo esta actitud y esta valoración de los estudios es compatible con el abandono que hacen en la realidad de sus hijos a la invasión de la televisión, ya que, como todos los estudios sobre el tema nos muestran, esos hijos ven mucha y bastante televisión cada día.

   Y por otro lado, en el trabajo de Pérez Díaz se percibe la inseguridad de los padres y madres a la hora de desempeñar la función de apoyo en las enseñanzas de la escuela. Esta inseguridad parece parte de la más general sobre los propios contenidos de la paternidad y maternidad en el mundo actual, al haberse quebrado en gran parte la continuidad de valores y hábitos entre la generación de sus padres y la de ellos mismos.

   En todo caso el estudio revela tres obstáculos importantes para la cooperación entre la familia y la escuela: a) Falta de tiempo para dedicarlo al seguimiento de los estudios de los hijos y a la participación en la vida del centro, debido a las exigencias de tiempo que el trabajo profesional demanda a los dos miembros de la pareja, aunque, sin embargo, algunos piensan que esa carencia de tiempo, puede ser

compensada con una mayor calidad en dedicación a los hijos; esta escasez de tiempo para sus hijos ha llevado a muchos padres a convertir las actividades extraescolares en verdaderos parques de atracciones en los que enganchan a sus hijos en las actividades más variadas y diversas; en cambio a otros a engancharlos a la televisión o a los juegos de consola; b) Muchos padres no tienen los conocimientos adecuados para poder ayudar a sus hijos en las tareas escolares y en ocasiones, con niveles de estudios superiores, no entienden las nuevas terminologías que se emplean en las distintas áreas de conocimiento; c) La ambigüedad de las demandas de los profesores, ya que estos no muestran criterios comunes en cuanto a la ayuda que han de recibir sus alumnos en sus estudios y tareas en el hogar y , por otra parte, se quejan de la falta de participación de los padres, pero no ponen muchos medios para facilitarla.

Esta desorientación actual de los padres explica que hayan surgido iniciativas, inimaginables hace unos lustros, que intentan convencer a esos padres de la necesidad de aprender a serlo formalmente, muchas veces en el mismo centro de sus hijos, a través de las "escuelas de padres".

Todos estos cambios familiares en su estructura interna y en las relaciones con sus hijos necesariamente tienen que acabar erosionando las tradicionales relaciones que se daban entre la escuela y la familia. 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 escuela y familia no se encuentren.

3.2. 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.

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.

3.2.1. "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 que 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 can 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 irreponsables. 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 consistiendo 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 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)

3.2.2. 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 una 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 granar dinero son 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 aun 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.

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).

4. LOS CAMBIOS EN LA PROFESIÓN DOCENTE

Desde todas las instancias sociales, de forma constante, se reitera que el docente es el factor decisivo de la calidad de los procesos educativos y que sin su concurso decidido y competente se tornan estériles todas las propuestas educativas dirigidas a mejorar y reformar la institución escolar y sus prácticas deficientes. Este convencimiento generalizado explica que partir de los años noventa se hayan venido realizando una serie de encuestas y estudios a nivel estatal y de la CAPV 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[57]. Sin embargo, la mayoría de los profesores entrevistados verían su estado de ánimo reflejado en estas 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 panorama 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)

En el presente proyecto no se ha realizado una indagación exhaustiva sobre todos los factores que condicionan los sentimientos y las expectativas que el profesorado experimenta en su labor profesional, pero sí se ha podido detectar a través de las entrevistas individuales y de los grupos de discusión la existencia de un enorme malestar y desanimo entre el profesorado.

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.

---

[57] Entre otros muchos cabe señalar los siguientes estudios: ZUBIETA, J.C. y SUSINOS, T., *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, Madrid: MEC-CIDE, 1992; Federación de la enseñanza de CCOO, *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública*, Madrid: MEC-CIDE, 1993; GONZÁLEZ BLASCO, M.C. y GONZÁLEZ ANLEO, J., *El profesorado en la España actual*, Madrid: SM, 1993; GONZÁLEZ, M.C., *Evaluación del profesorado de educación secundaria*, Madrid: MEC-CIDE, 1995; INCE, *Evaluación de la educación primaria*, Madrid: MEC, 1997; INCE, *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*, Madrid: MEC, 1998; VILLA, A., *Percepción de la reforma educativa. Informe sobre la implantación del primer ciclo de la ESO en la Comunidad Autónoma Vasca*, Bilbao: Universidad de Deusto, 1998; Consejo escolar de Euskadi, *Infome sobre la enseñanza no universitaria*, Vitoria: GV, 2002; Consejo escolar de Euskadi, *Infome sobre la enseñanza no universitaria*, Vitoria: GV, 2002;

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)

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[58], 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

[58] El profesorado de la CAV ha sabido responder en la mayoría de las ocasiones a las exigencias de su profesión: la euskaldunización, la llegada del alumnado inmigrante, los procesos de calidad en los que buena parte de los centros escolares están inmersos….

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 estress, 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 se han expresado arrepentidos de la opción profesional elegida ni, tampoco, deseosos de cambiar de actividad profesional. 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. Asumen, con resignación o con ilusión, que no les queda otra solución que aceptar y responder al reto que tiene ante sí, ya que

> *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)

4.1. Crisis de la autoridad del profesor

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. En sociedades sometidas a procesos democráticos necesariamente los modelos de autoridad sufren profundas variaciones y, por tanto, también estos cambios han de ir modificando las relaciones entre adultos y jóvenes. 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 rien 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 superiores 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. Ya no solo es frecuente que tengan en sus aulas alumnos cuyos padres poseen diplomas iguales o superiores a ellos, sino que, además, la mayoría de estos padres sufren en su carne la experiencia de la necesidad de una formación y reciclaje permanente, es decir, experimentan la necesidad continua de formarse en y para el trabajo, de adquirir constantemente nuevas capacidades y habilidades, si no quieren quedarse en el camino o verse apartados del mercado de trabajo por la falta de medios y destrezas personales. Indudablemente estos padres 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….. 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. 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).

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».

Sin embargo, parece 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. Para ello, el profesorado tiene un instrumento fundamental que son los Consejos escolares de los centros. Es absolutamente necesario que el profesorado colabore en la tarea de dinamizar la mortecina vida de los consejos escolares como órganos de gestión colegiada. Sin embargo, muchas veces, interpretando la participación de los otros agentes educativos como posibles injerencias en su quehacer profesional, ha colaborado en convertirlos en meras instancias burocratizadas de asentimiento de las decisiones que se toman en el claustro y en la dirección. Por el contrario, el consejo escolar de centro puede 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.

Dicha participación implica cambios profundos en la organización del centro y es sumamente difícil de llevar a la práctica. Por tanto, serán objetivos imposibles de alcanzar, si no se parte de consejos escolares activos y reconocidos por el alumnado. Es cierto, que, en numerosas ocasiones, los intereses de los alumnos pueden entrar en conflicto con los del profesorado; hecho que generara conflictos y disfunciones. Pero no es menos cierto que si no se logra que el alumnado se responsabilice de marcha del centro, la relación alumno- profesor acabara inexorablemente deteriorándose, lo que implicará el fracaso del sistema escolar en su conjunto.

Por otra parte, 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)

4.2. Crisis en la formación del profesorado

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 funciona 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 reemplantearse 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 se 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)

4.3. Crisis en el paradigma de profesor

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.

Si nos atenemos al profesorado no universitario, como se trata aquí, encontramos diferencias en el nivel de las titulaciones requeridas, en el salario, horas de clase y de dedicación al centro e, incluso, su evolución ha tenido rasgos diferentes. Así, con respecto a los maestros, aunque hayan perdido autonomía, como ya se ha señalado, sin embargo, no admite ninguna duda que sus condiciones materiales han mejorado notablemente en los últimos años, sobre todo en lo que se refiere a ingresos y condiciones de trabajo. En cambio los profesores de enseñanzas medias, con la masificación de éstas y la entrada en vigor de la secundaria obligatoria, han pasado de ser una minoría bastante exclusiva y con condiciones de trabajo optimas, a enfrentarse en su actividad docente con situaciones mucho más complejas y problemáticas.

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. La educación secundaria era transmisión de saberes universales y la metodología didáctica se orientaba a transformar la educación de arte a ciencia.

> *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. 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)

Por el contrario, todos los recursos y políticas educativas, desde la formación al programa de las oposiciones de acceso a la enseñanza pública se encaminaba de alguna manera a reforzar ese rol instructor. Implícitamente, dicho rol era la base que sustentaba el status profesional del profesor. Incluso la formación de los maestros, siempre más generalista y más encaminada a la formación integral de los alumnos, y de ahí de menor status, ya que generalidad siempre se ha relacionado con menor especialización y, por ende menor saber,

estaba encaminada a reforzar la función puramente enseñante de su labor docente. Buena prueba de ello eran los temarios de oposición o lo que se demandaba al alumno en el periodo de prácticas en sus estudios en las Escuelas de Formación del profesorado de EGB.

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, junto a los cambios en el sistema educativo, con la extensión de la enseñanza obligatoria, por otra parte, 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 cratividad 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 "puramente instructores" encuentran muy difícil "dar" tiempo a una educación en valores. Aunque, en la entrevistas y en los grupos de discusión habían lamentado 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).

4.4. Satisfacción profesional y valoración social

Como se ha visto, es un tema recurrente desde la visión del profesorado que su tarea docente se ha complicado enormemente en estos últimos años. Así lo explica una profesora de instituto:

> *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).

Hasta aquí se ha hablado de las carencias que el profesorado encuentra en su formación. Pero en la presente investigación sería injusto olvidar el enorme esfuerzo formativo que realiza una buena parte del profesorado 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 formación 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 que sienten los profesores y el esfuerzo que dedican a la mejora de su trabajo profesional no la ven compensadas con una consideración social más positiva. 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:

a) A nivel personal, desearían sentirse reconocidos: por las familias que le vean como un colaborador en la educación de sus hijos y no como enemigo y por los compañeros, de los que pueda recabar apoyo y refuerzo positivo, por encima de las diferencias ideológicas o políticas y del director que anime y refuerce las iniciativas del profesorado

b) A nivel social, es importante que se reconozca el trabajo que se está haciendo, es decir, que los medios apoyen y no echen encima de profesorado toda la carga de todos los problemas sociales.

c) Y, finalmente, el apoyo institucional. En el discurso del profesorado a menudo la labor de la Administración aparece más fiscalizando al profesorado, que alentando iniciativas innovadoras.

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).

Por eso para muchos 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, que se sientan *quemados* y echen definitivamente *la toalla al suelo*. Entonces sería cuando el sistema educativo se vendría 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)

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Definitivamente el devenir contemporáneo se encuentra modelado por elevadas dosis de incertidumbre, turbulencia y complejidad. Es imposible explicar cualquier parcela de la realidad sin referirnos o hacer uso de estos tres conceptos. Nos encontramos ante un mundo confuso frente al cual tenemos la sensación de que se nos escapa de las manos. Nada hay seguro, el mundo institucional se tambalea, las antiguas creencias caen, los valores tradicionales que sustentaban nuestras vidas pierden brillo, el individuo está en una continua recolocación de sentido. Quizás la historia haya dado la razón a Tocqueville y el hombre de la modernidad reflexiva en el fondo de su corazón lo que más añore sea el mundo de la seguridad pérdida.

Sin embargo, las familias y los docentes, incluso la sociedad en su conjunto, encaran la escuela y la educación como si nada de esto esté pasando. Las familias envían a sus hijos a la escuela para que les enseñen; los profesores y las profesoras asumen voluntariamente la función encomendada; la administración intenta dotar de los recursos necesarios para que la escuela lleve adelante esta función de enseñar. En medio de todo ello, el desencanto se adueña de la institución escolar, familias y profesores no se entienden, la administración no se entera, los alumnos se aburren.

Los niños y los jóvenes están más tiempos solos y tienen mucha menos relación con los adultos, incluso en su propia familia, al estar en vías de desaparición las familia extensa y al estar incorporados padre y madre al mercado de trabajo. Las relaciones con otros niños se han reducido, al disminuir el número de hijos en las familias y pasar su tiempo libre en el hogar, ya que en la ciudad la calle ha dejado de ser un lugar de encuentro y juego. Pero, al mismo tiempo, los niños y los jóvenes de hoy día reciben mucha más información que antes a través de los medios de comunicación e Internet. Hacen gala de una habilidad con las nuevas tecnologías

superiores a la de los adultos. Esto conlleva necesariamente una pérdida de prestigio y de autoridad de los adultos y del profesorado.

En un momento en el que la escuela no es ya el único ni el más importante cauce de información, se ha producido el alargamiento del periodo de escolarización, lo cual, unido a las dificultades de encontrar trabajo, alarga sustancialmente el periodo de dependencia de los jóvenes. Jóvenes sobreprotegidos por unos padres que les dotan, sea cuál sea el nivel adquisitivo familiar, con la suficiente capacidad económica para hacer de ellos notables consumidores. Este hecho unido a la inseguridad de las edades de la adolescencia, la pérdida de autoridad de las familias, los contravalores que reciben por todas partes, las posibilidades inmensas que abren ante sus ojos el mundo del consumismo y la dura realidad de un mercado laboral en el que el trabajo es un bien escaso, hace que los chicos y las chicas se encuentren perdidos y desorientados en un mundo que no perdona el fracaso. No es de extrañar, pues, que aumenten los objetores a la escuela y surjan entre los jóvenes conductas altamente preocupantes de violencia, consumo de drogas, suicidios, enfrentamientos con la autoridad, pasotismo, ocio alienante, etc.

Las familias, carentes de autoridad, se sienten, en numerosas ocasiones, totalmente sobrepasadas en las relaciones con sus hijos, lo que les lleva a delegar parte de sus responsabilidades en la escuela. Por su parte, el profesorado ve como crecen las dificultades en su trabajo diario a causa del desinterés y falta de disciplina de sus alumnos y alumnas, el aumento de las exigencias sociales y familiares, su pérdida de prestigio ante la familia y los alumnos, etc. Han dejado de ser figura de autoridad para las familias y referentes para sus alumnos, que encuentran, éstos últimos, en los medios de comunicación modelos de conducta mucho más atractivos y acordes con los valores, o, quizá mejor dicho, contravalores dominantes

Sea cuál sea la valoración que hagamos del contexto en el que está sumergida la escuela, debemos tomar conciencia de las exigencias que plantea. Para ello, acaso, sea necesario huir de la urgencia, parar el reloj y reflexionar sobre algo tan básico cómo: la escuela, ¿para qué? Enseñar, sí; formar, sí, pero ¿qué? y, sobre todo, ¿para qué? Acaso la soledad de la escuela se deba a que ni las familias, ni el profesorado ni el alumnado ni la comunidad educativa en su conjunto hayan tomado un respiro en su trajín cotidiano y hayan dedicado un minuto de su precioso tiempo a reflexionar conjuntamente en torno a dichas cuestiones. Y sin reflexión, no hay respuesta.

Lo importante del proceso educativo no son las asignaturas que se enseñan ni las metodologías que se utilizan ni la organización del tiempo escolar ni las lenguas que se utilizan en el aula. Lo realmente vital es "para qué" queremos educar a nuestros niños y jóvenes. Solamente si toda comunidad educativa, familias, profesores, alumnado, Administración, personal no docente, etc.., reflexionamos y somos capaces de ponernos de acuerdo sobre la finalidad última de la educación, sabremos transmitir a nuestros hijos y alumnos la importancia que tiene la escuela en sus vidas y la capacidad de responsabilizarse de las obligaciones que conlleva.

Y observando en mundo que nos rodea, las amenazas que acechan en el horizonte, la noche oscura en la que parece desenvolverse la escuela desde la mirada de su profesorado, no podemos menos que coincidir con Delval (2002: 50) y sentir la urgencia de "*construir una escuela para la democracia, es decir, una escuela que exista en una sociedad democrática y que contribuya a mejorarla y a perfeccionarla*". Una escuela que proporciones a todos y a todas las mismas oportunidades.

Desde esta perspectiva cobra sentido la necesidad de establecer una enseñanza obligatoria para toda la ciudadanía, porque con ello se sobreentiende que todos son ciudadanos y todos tienen derecho a hablar y a elevar reclamaciones. Obligatoriedad no puede significar un mero cumplimiento del imperativo de la ley, sino que la comunidad educativa entera tiene que sentir en sus entrañas un compromiso con esos futuros ciudadanos que llenan las aulas de nuestras escuelas y debe poner todos los medios posibles para darles una educación que les permita dotarse de las herramientas necesarias para ser capaces de encontrar el camino de su realización personal, lo cual solamente será factible en un mundo más libre, más justo, más igualitario y más solidario.

No se trata ya de llevar adelante una educación enciclopédica, que prime los medios y los instrumentos. Estamos hablando de finalidades, de actitudes, de valores. Educar y educar para la democracia implica fomentar la autonomía de los alumnos, pero una autonomía solidaria, es decir, implica necesariamente eliminar todas las formas de intolerancia y de exclusión con los otros. Se trata, pues, de construir una escuela que sea beligerante contra el racismo, el sexismo, el clasismo, el odio al inmigrante, el rechazo al diferente, el fundamentalismo, la exclusión religiosa y política, etc.

Una escuela para la democracia ha de ser una escuela democrática, que alejada de cualquier tipo de adoctrinamiento político o religioso enseñe a sus alumnos y alumnas a

participar en la vida social de un sistema social democrático, es decir, un sistema que vive, conoce y respeta el pluralismo y la diversidad, y donde el único límite a la libertad es el respeto a los derechos humanos. Es una escuela capaz de desarrollar el espíritu crítico de sus alumnos poniendo ante sus ojos el amplio abanico de opciones políticas, religiosas y de saberes que el ser humano ha ido creando a lo largo de la historia y ayudarle a elegir aquellas que más le convienen a él en su realización personal y en la construcción de una sociedad libre, autónoma, democrática, solidaria e igualitaria.

Pero para ello deberá también entrenar a sus alumnos en el desarrollo del pensamiento y el conocer. El alumno deberá reconocer, a través de las aportaciones que las generaciones anteriores han realizado a los diferentes campos del saber, qué camino tomar en su vida profesional, aprender a comunicar las ideas propias para que sean comprensibles para los demás, aprender a contrastar opiniones, formular hipótesis y ser capaz de contrastarlas, no admitir argumentos sin haber sopesado los pros y los contras, etc. Por mucha que sea la información que el alumno y la alumna puedan recoger fuera se la escuela, un trabajo de formación de este tipo solamente cabe realizar en la escuela. Delval nos habla de la escuela como un gran "*laboratorio desde donde se pueda analizar el mundo*".

Construir una escuela democrática significa que la sociedad entera se comprometa en que al finalizar la enseñanza obligatoria sus jóvenes sean personas maduras, autónomas, capaces de discernir lo que les conviene y lo que no, de planificar y organizar su vida por ellos mismos, de responsabilizarse de sus acciones, sensibles a las desigualdades sociales y comprometidos en el respeto de la libertad, la integridad y los derechos de los demás. Es decir, personas capaces de responder positiva y creativamente a los interrogantes e inseguridades que plantea la sociedad del Tercer Milenio.

Y esta tarea no incumbe sólo a los profesores o a las familias o a la Administración. Es una tarea de todos y todas y entre todos y todas. Hay que arrancar a la escuela de su soledad y hacer de la sociedad una gran escuela. Para ello, se hace necesario mejorar la formación de los profesores, fomentar la participación activa de los padres en los centros escolares, los poderes públicos han de dotar a la escuela de los recursos humanos y materiales necesarios, familias y profesorado han de ir de la mano en la tarea formativa de los jóvenes, etc. Todos y todas nos tenemos que implicar activa y responsablemente en este gran proyecto ético que es la educación. En la medida en que lo hagamos seremos capaces de transmitir a los jóvenes que ese compromiso vale la pena.

VI. TRANSMISIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA VASCA: ANÁLISIS DESDE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS DE VITORIA-GASTEIZ

1. QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE VALORES

> 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

Las aproximaciones al concepto y el estudio empírico de los valores desde la sociología se han interesado por la relación entre los valores y la vida social en un doble sentido, la producción social de los valores, esto es, el papel de la sociedad en la creación de los valores y, los valores como instrumentos estratégicos en el análisis de la realidad social. Desde las realizadas en el marco de teorías más generales sobre la sociedad y los fenómenos sociales que sitúan los valores en la base de la acción y del consenso social[59], hasta las propias de una sociología de los valores enfocada al estudio propio de los valores en las sociedades modernas con relación a los modos de vida y los cambios sociales y culturales[60], todas las aportaciones comparten la concepción de los valores como elementos constructivos de las relaciones sociales y, en definitiva, del conjunto social. Es la naturaleza del valor como principio interiorizado que nos predispone consciente o inconscientemente a actuar como lo hacemos lo que atrae la mirada del sociólogo que tiene interés en comprender los procesos de conflicto o cambio que operan en una sociedad y que desencadenan en la ruptura del entendimiento o del consenso social.

En general, puede decirse que desde la sociología cuando se habla de valores se tiende a pensar en creencias e ideas a las que los individuos o grupos conceden prioridad o estima y que

[59] Las aportaciones que coinciden en el estudio de los valores como elemento constructivo de las relaciones sociales se hallan en autores clásicos de la teoría sociología como E. Durkhaim y M. Weber y, posteriormente, en T. Parsons y R.K. Merton.

[60] El estudio empírico de los valores y su papel en la conformación de procesos sociales y culturales cuenta con aportaciones relevantes a partir de la segunda mitad del XX, sobre todo a partir de la década de los 60. Constituyen una muestra significativa de la abundante producción de investigaciones, los trabajos de M. Rokeach y, especialmente, de R. Inglehart.

operan como criterios que orientan preferentemente sus acciones. Los valores se conciben así en una doble dimensión; objetiva, al señalarse como elementos cognitivos externos, esto es, concepciones generalizadas, marco de principios o contenidos vitales y, subjetiva, al vincularse a sentimientos de adhesión preferencia o estima por parte del individuo o la comunidad. Además, se consideran elementos que sirven de criterio para la acción, es decir, se supone que el actor que valora un elemento social desarrolla una conducta que le acerca al valor que estima.

Una de las primeras dificultades con las que nos encontramos al concebir así los valores es que no todo lo que opera como valor constituye en sí un elemento deseable. De hecho, hay criterios que orientan el comportamiento de individuos o grupos que difícilmente se identifican con valores. Es más, reconocer la práctica de esos valores resultaría, las más de las veces, incómodo. Por ejemplo, cuando los padres y madres eligen conscientemente un tipo de enseñanza que garantiza un entorno social, cultural o económico para sus hijos e hijas están valorando la *selección* —en palabras de Bourdieu, «la distinción »—, y actuando conforme a ese criterio entre otros abiertamente reconocidos como la religión, la cultura, la identidad o la calidad de la enseñanza.

En algún grado todos somos conscientes de que los valores implícitos que realmente operan en nuestra sociedad no siempre podrían ser reconocidos como *deseables* para ella[61]. Pero también de lo contrario. Hay ideas o creencias que explícitamente forman parte de lo que los seres humanos entendemos como valores y que, sin embargo, no siempre orientan nuestras acciones. Los ejemplos son muchos. Valores como el altruismo, la libertad o la tolerancia, por ejemplo, forman parte de ese supuesto universo de valores con mayúsculas que nadie tendría dificultades en reconocer y, sin embargo —bien lo sabemos— no siempre pueden deducirse en el análisis de las preferencias individuales o colectivas que conforman las elecciones. Con todo, puede admitirse que los valores operan como principios racionales de conducta, inspirando la acción y la toma de decisiones, y condicionando en algún grado nuestro comportamiento puesto

[61] Salvador Cardús, en un trabajo sobre valores, pone como ejemplo la *desconfianza* como valor muy practicado en el ámbito educativo, entendiendo que es difícil de digerir que enseñar a desconfiar de manera ordenada sea una de las principales tareas del educador: «Habría que ver cuantas veces a la semana los padres y las madres , o las profesoras y profesores, aconsejan a sus hijos e hijas en el sentido de que "no se fíen", "no sean tontos ni tontas", que "no se dejen tomar el pelo", en definitiva, que sean "listas y espabiladas" (con toda la carga de falta de transparencia y lealtad social que implican estas cualidades).» En S. Cardús i Ros, "Los valores desde una epistemología crítica" en AA.VV., *Género y Valores*, Vitoria-Gasteiz: Emakunde, 1995, pág. 81.

que cabe esperar que tratemos de desarrollar conductas cercanas a aquello que consideramos prioritario o deseable.

Hay una segunda limitación que deriva de la tendencia en la sociología a subrayar el carácter *gregario* o *sistémico* de los valores. Según esta idea, los valores como hechos sociales no serían realidades aisladas sino elementos interrelacionados y ordenados jerárquicamente. Así, algunos valores serían más prioritarios o más deseados que otros por los actores sociales, individuos o grupos. Además, puesto que los valores actúan como criterios a partir de los cuales se juzga la conducta, constituirían referentes comunes para los miembros de una sociedad. De alguna forma cada individuo, grupo o sociedad tendría su *sistema* o *escala de valores* y, en principio, éstos habrían de ser *coherentes* o *convergentes*. Precisamente, las discrepancias, contradicciones o ambigüedades entre los valores pondrían en evidencia su falta de vigencia, desencadenando las consabidas crisis o cambios de valores.

Ahora bien, lo que observamos en la práctica es que los valores varían según el contexto social en el que se actúa, sea en el nivel individual o social. De hecho, se participa de configuraciones de valor diferentes que, en la práctica, efectivamente, pueden llegar a ser contradictorias. Por ejemplo, los valores pueden serlo en un ámbito y dejar de serlo en otro, ser exigibles para los demás y no serlo para uno, tener prioridad pero no aplicarse hasta sus últimas consecuencias... Y que sea así no significa necesariamente rechazo al valor, falta de vigencia o crisis del mismo. Los valores pueden seguir siéndolo y estar vigentes a pesar de las contradicciones o incoherencias en nuestro comportamiento efectivo.

Es evidente la dificultad de poner límites a la noción de valor y, sobre todo, al estudio de los valores. Hablamos de algo que no es directamente observable, esto es, se depende de lo que los individuos o grupos *dicen* o *hacen*, lo que metodológicamente condiciona su estudio. Los actores sociales pueden expresarlos, establecer sus límites, identificar su adhesión, afecto o ilustrar su aplicación con juicios pero, también pueden 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.

Hablamos también de algo que tiene proyección individual y social. Puede admitirse que «...los valores son simultáneamente componentes de procesos psicológicos, de interacción social y de almacenamiento y creación de pautas culturales» (Parsons y Shils,1968:240). Como tales, operan como marcos referenciales tanto en el desarrollo de la identidad individual como en la estructura y organización social en todos sus ámbitos, cultural, económico, político religioso.... Y ello les sitúa estratégicamente en los procesos de permanencia y cambio social. En el análisis de los valores hay que tener presente que los valores no son entidades neutras, se sostienen explícita o implícitamente por individuos y grupos que tienen posiciones e intereses distintos y no siempre coincidentes.

Además, hablamos de algo ligado a sociedades o grupos sociales determinados en, a su vez, determinados periodos de tiempo. Las configuraciones de valor varían de un contexto o situación a otra. Los valores son diversos, si bien esa diversidad no impide el reconocimiento de entramados valorativos, de valores y configuraciones comunes a los miembros de una sociedad. Es evidente que las sociedades reconocen valores universales y referentes comunes para la organización de la vida social —por ejemplo, puede pensarse en los que sustentan la Declaración Universal de los Derechos Humanos—. Ahora bien, el carácter común o universal de los valores se apoya precisamente en eso, el reconocimiento o adhesión de los individuos y ello se complica a medida que avanza la especialización y autonomización de nuestras sociedades modernas, con un individuo cada vez más se ve apremiado a transitar y buscar «soluciones biográficas» (Beck, 2003) por un entramado institucional de múltiples y, a menudo, contradictorias realidades.

De hecho, se observa que cuanto mayor es el grado de diversificación, de diferenciación o autonomización de los valores y más débiles son los marcos valorativos coherentes y comunes en nuestras sociedades, mayor es la necesidad de hallar consensos que posibiliten la cohesión social, que den sentido y armonicen la vida social. No es casualidad que se hable más de los valores en general y, sobre todo, de los valores que *deben ser*. Y es conveniente que a la hora de hacer sociología de los valores se distinga entre los dos planos y se explicite desde qué plano se está trabajando tanto en las aproximaciones como en las posteriores lecturas de la realidad.

2. EDUCACIÓN Y VALORES

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.

Es obvio que la educación tiene naturaleza social. Para educar se requiere de, al menos, dos personas en interacción. Pero, también los objetivos y contenidos en el acto educativo son sociales. Lo que se enseña y se trabaja a través de la educación está vinculado a una determinada sociedad. Sean enseñado abiertamente o de manera tácita, los contenidos —conocimientos, ideas, conductas o normas, por ejemplo— son parte de un determinado modo de organización social. La conocida sentencia de K. Mannheim en el sentido de que «la educación no modela al ser humano en abstracto sino dentro de una sociedad concreta y para ella» recoge con claridad la idea de que los procesos educativos están al servicio de la sociedad y de quienes la integran, en cada lugar y momento histórico. A ello se añade algo no menos importante; la educación es el proceso a través del cual la sociedad logra que los individuos se adapten a los requerimientos de los grupos sociales para, en última instancia, poder integrarse y formar parte de ella. Lo que denominamos proceso de socialización se apoya necesariamente en el aprendizaje e interiorización de los contenidos sociales que permiten al individuo ser parte de una sociedad concreta y a ésta, a su vez, contar con nuevos miembros y mantenerse. La educación es en este sentido, un factor de reproducción del consenso y la estabilidad social. Como puede serlo de innovación y cambio social, ya a través de ella puede materializarse igualmente el aprendizaje e interiorización de nuevas ideas, principios, conductas, normas que van emergiendo en cada momento y su extensión a sectores sociales cada vez más amplios.

Los valores, como componentes de los procesos de socialización y de estructuración social, forman parte de ese amplio conjunto de contenidos sociales vinculados a una determinada sociedad que se enseñan y trabajan a través de la educación. 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. Cabe decir, por tanto, que cuando educamos lo hacemos necesariamente en valores, de la misma forma que cabe afirmar 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, siendo tan evidente la relación entre educación y valor, ¿qué sentido tiene hablar de la *educación en valores*? ¿Acaso es posible una educación en ausencia de valores? La respuesta por obvia, no está exenta de matices y remite a las dificultades ya apuntadas que acompañan la definición y el estudio de los valores.

Ciertamente, no se puede concebir la educación en ausencia de valores pero, hay que reconocer que 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. En este sentido, los valores siempre han integrado lo que se conoce como el currículo *oculto* o *invisible* de la escuela. 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. Precisamente, la expresión *educación en valores* adquiere un sentido más restringido —e institucionalizado— a medida que se hace más explícito el discurso sobre contenidos y modos a la hora de transmitir valores, es decir, 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.

Hay varios aspectos a destacar de la educación en valores planteada en estos términos. Así entendida, 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.

Igualmente, 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.

Hay un tercer aspecto no menos relevante. Educar en valores 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.

Por último, la educación en valores enfocada de esta forma responde a un proceso organizado y sistemático. En principio, hablamos de una acción que puede suceder en cualquier situación y/o contexto, la familia, la escuela, un grupo de tiempo libre, un equipo de fútbol, una empresa, una iglesia, la vida comunitaria, etc. 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. Son aquellos implicados en los procesos de socialización que inician a la gente en formas de sentir, actuar y pensar, en definitiva, en la construcción de su identidad personal y social, principalmente la familia y la escuela. Si, además, hablamos de la transmisión de valores como una acción programada en base a objetivos, contenidos y estrategias, en un marco formalmente organizado, la mirada necesariamente se posa en la escuela.

3. EL LUGAR DE LA ENSEÑANZA DE VALORES EN LA ESCUELA

De la misma forma que no hay educación sin valores, puede argumentarse que no hay escuela sin valores. Los valores en la educación están «presentes en el acto de aprender y en su resultado» y son a la vez *objetivo*, *acción* y *criterio* (Duart, 2003:27-28)[62]. Dicho de otra manera, inspiran los objetivos o fines educativos que se atribuyen a la organización escolar en cada cultura y sociedad, operan a través de las normas, conductas, actitudes y hábitos propios de la acción o praxis educativa en cada momento y, orientan y guían las decisiones educativas en los centros y en el sistema educativo.

Como es sabido, en el cumplimiento de estas tareas, la escuela opera simultáneamente, como un mecanismo de control, de selección y movilidad, de igualación de las oportunidades,

[62] Josep Maria Duart (2003) hace referencia a los valores de la educación como aquellos «presentes en el acto de aprender y en su resultado» y los clasifica como valores objetivo, valores acción y valores criterio.

de cohesión social y de legitimación de las relaciones sociales y de la organización política de una sociedad. Lo que está en juego, en definitiva, es la provisión de los cimientos necesarios para una integración satisfactoria del individuo en la vida social (Parsons, 1976)[63]. Y esta última consideración viene definida por lo que cada cultura o grupo social considera deseable para sus miembros, es decir, por los valores sociales, económicos, políticos, religiosos, morales, que la orientan y que conforman el código ético que inspira la organización del sistema educativo y el desarrollo de sus funciones.

Desde siempre la escuela, a través de lo que los teóricos de la reproducción[64] identifican como *currículo oculto* (Apple, 1983, 1986, 1987) o *pedagogía invisible* (Bernstein, 1983), ha actuado como espacio transmisor de valores. Constituida en sus orígenes (Barbero, 1993) para responder principalmente a las necesidades de formación y control social de la infancia en la sociedad moderna, con el avance de la industrialización y el fortalecimiento del Estado, la escuela se perfecciona en lo que entendemos son sus principales quehaceres también en la actualidad. La tarea de instruir a nuevas generaciones en los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para su inserción en un sistema productivo basado en una fuerte división y especialización del trabajo. Y la tarea de formar ciudadanos, esto es, de hacer que el individuo tome conciencia de ser parte de una sociedad y aprenda qué es ser ciudadano en ella.

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

[63] Sería un error pensar que la representación del sistema escolar como una institución que produce actores funcionales a sus sociedades es exclusiva de lo que se venido denominando la paideia funcionalista. Forma parte también de toda la tradición de la sociología crítica, solamente que ésta introduce en el engranaje social la dominación y la alienación.

[64] Teóricos de la reproducción social: Bowles y Gintis (1976, 1981, 1983ª, 1983b, 1986), Althusser (1977), Baudelot y Establet (1976). Con un enfoque común marxista, sus reflexiones se centran en el papel de la escuela en la reproducción y mantenimiento de la estructura social. Teóricos de la reproducción cultural: Bernstein (1971, 1972, 1977a, 1977b, 1984, 1985) y P. Bordieu (1967, 1977, 1981), que se centran en la dimensión cultural y en el papel de la escuela y el sistema educativo en el plano cultural como instrumento al servicio de la reproducción social.

dicha tiene que ver en el caso de la escuela con la incorporación al *currículum manifiesto*[65], 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 — *qué valores, cómo* y *para qué*— 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.

Se trata, en definitiva, de entender la educación en valores no sólo consustancial al proceso de enseñanza, sino 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).

Pensemos en un valor, la igualdad en las relaciones entre chicos y chicas, y lo que puede aportar que sea trabajado en la escuela obligatoria. Por ejemplo, darse cuenta de que el género históricamente condiciona el acceso al conocimiento y ello históricamente ha tenido consecuencias directas en la vida de las mujeres y la organización de la sociedad. También, tener la oportunidad de comprender e interiorizar el valor de la igualdad y construir las identidades como personas iguales, entendiendo a qué compromete en las relaciones con el otro sexo la igualdad. Y, en una sociedad donde las mujeres son víctimas del maltrato o la discriminación ejercida por los hombres, tomar conciencia y cuestionar las representaciones

[65] 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.

simbólicas, los valores que sustentan y legitiman esas conductas y romper con ellas. En fin, la enseñanza de los valores se presenta así como un instrumento estratégico que:

1. Contribuye a reforzar y dar sentido al proceso de aprendizaje en su sentido global: no sólo importa qué se descubre o aprende, sino entender y comprender el sentido de lo que aprendemos, su razón y finalidad, sus consecuencias para el ser humano.
2. Interviene en la construcción de identidades y biografías de los individuos alumnos y alumnas, como oportunidad para contrastar y asimilar valores y aprender a responsabilizarse de las propias adhesiones.
3. Responde a las necesidades de convivencia e inclusión de sociedades plurales con una gran diversidad cultural y fuerte fragmentación, con contradicciones y conflictos entre los valores que contribuyen a legitimar y perpetuar las desigualdades entre los individuos y grupos sociales.

Es desde este enfoque de los valores como elementos estratégicos en el desarrollo de las identidades y en la organización de social, como se ha ido incorporando y planificando la enseñanza de valores a los planes educativos desde hace ya varias décadas[66]. Todo ello en un escenario de transición y cambios que no hacen 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.

Cambios tecnológicos que posibilitan el acceso globalizado a sistemas de información y comunicación, cuestionando y obligando a una reformulación de las tradicionales barreras nacionales, ideológicas y culturales y al replanteamiento de los valores particulares locales desde un marco más amplio. Cambios demográficos que provocan, en el marco de un mundo cada vez más pequeño, la movilidad de las poblaciones y la confluencia en espacios comunes de códigos éticos y culturales conflictivos, contradictorios y, a veces, irreconciliables. Y que demandan renovar consensos acerca de los valores comunes aceptables para posibilitar la convivencia desde el respeto a las diferencias. Imparables procesos de destradicionalización e

[66] 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.

individualización que suponen la quiebra en los vínculos normativos tradicionales colectivos y el fortalecimiento de la libertad individual para decidir y actuar siguiendo los dictados de la propia conciencia. Procesos éstos que enfrentan al individuo de la segunda modernidad al reto de construir su modelo ético en un proceso abierto, carente de recetas, pero que ha de hacer viable su compromiso con los demás, su vida en sociedad (Beck y Beck-Gernsheim, 2001:352-53). Y que obligan igualmente a instancias socializadoras tradicionales como la familia, la propia escuela o la iglesia, canalizadoras de la subordinación de los individuos a las pautas y normas colectivas, a redefinir y redimensionar su responsabilidad y papel en la configuración de los referentes valorativos del individuo. Asistimos, además, a una internalización de la economía y la política que traen a primer plano la necesidad de examinar, criticar y explicar el sistema de valores que subyacen a las acciones económicas y políticas que dan forma a los problemas de exclusión, marginación y explotación en las sociedades; la necesidad, en definitiva, de armar éticamente a las sociedades para fortalecer la defensa de los derechos humanos y la dignidad de los pueblos.

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. 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. Tal es así, que 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 —un ideario de centro, en definitiva— que contiene «las propuestas, reflexiones y aspiraciones educativas, instructivas y organizativas de una comunidad escolar» (García Requena,1997) y que se supone especificado y sistematizado en sus aspectos docentes en el Proyecto Curricular de Centro (PCC). Se supone que las acciones educativas deben ir encaminadas a la consecución de los valores que se quieren fomentar. Ahora bien, igual de cierto es que ello significa consensos de la comunidad escolar, cultura de centro, horario escolar, personas implicadas, materiales sistematizados en las distintas áreas, evaluación de logros.... y un largo etcétera de condiciones que hacen operativa la traslación del *deber* al *haber* y que no siempre confluyen en los centros. Y lo que preocupa, y mucho, es precisamente eso: el trabajo real con los valores, 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. No olvidemos que áreas de contenido específicamente valorativo, como religión y ética, han sido tradicionales *marías*, esto es, contenidos *blandos*, sin consecuencias relevantes. Por otra parte, aunque la LOGSE (1990) supuso un avance sustancial en el tratamiento de los valores como contenidos de aprendizaje y referentes de la acción educativa, la propuesta de integrar los valores en todas las áreas, a través de las denominadas *líneas curriculares transversales*[67], tampoco parece haber alcanzado un nivel de operatividad deseable. Así se han expresado algunas voces cualificadas

[67] Se denomina así a las materias orientadas al tratamiento escolar de cuestiones de interés social con la finalidad de promocionar valores y actitudes que contribuyan al desarrollo personal y a la integración social del alumnado. El diseño transversal de estos contenidos demanda su tratamiento desde distintas áreas o materias, es decir, la coordinación de contenidos y estrategias entre profesores de distintas áreas y la adecuación de los contenidos comunes al marco de cada disciplina.

en el contexto vasco[68] y así se intuye, por ejemplo, en la propuesta curricular de fortalecer el eje de la educación en valores con una asignatura específica que se hace en el borrador de la nueva reforma en trámites del Sistema Educativo Español (LOE). En este sentido, creemos que todavía hoy puede decirse de la enseñanza de valores en la escuela que es la «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. Es verdad que esta cuestión puede abordarse desde ópticas diferentes. Y lo previsible es que las valoraciones sobre la formación en valores desde la escuela varíen según los colectivos, su posición dentro y/o fuera del sistema educativo y su grado de responsabilidad sobre los educandos. A ello hay que añadir la variabilidad debida a los condicionamientos de tipo histórico-cultural, social, económico e ideológico tanto dentro del ámbito escolar como en la comunidad más amplia. 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.

[68] Véase a este respecto el punto correspondiente en el capítulo sobre el Contexto Educativo en la CAPV.

4. EL TRABAJO CON LOS VALORES EN LA ESCUELA VASCA: PESPECTIVAS DE LOS DOCENTES

El sistema educativo vasco ha experimentado una evolución con cambios sustanciales en las últimas décadas. Nos referíamos a algunos de esos cambios en otro capítulo. 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.

En lo que concierne a las decisiones sobre los contenidos decisiones 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.

Cuadro 5: 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.

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. A falta de un análisis más detallado de los valores que orientan los documentos elaborados por las comunidades educativas de los centros (PEC y PCC) y, de lo recogido a través de las entrevistas y grupos de discusión, cabe afirmar que en el nivel discursivo —lo que *se dice* de los valores— afloran referencias comunes. Hay que seguir la pista a los planteamientos, al modo en que se detalla y explica el enfoque de los valores en los centros, a cómo se trabajan los valores darse cuenta de que 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.

4.1. ¿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, par 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.

4.1.1. 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.

4.1.2. 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 determinantes 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.

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

Desde enfoques más individualistas o colectivos, este 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.

4.2. 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]

4.2.1. 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 tiene 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)

4.2.2. 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 mínimos 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.

4.2.3. 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[69], 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 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

[69] 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.

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. Esrá 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 ne 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[70.] 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 circunstancias son así, aunque a veces hay muchas resistencias de muchos estilos.*
>
> [ED4A – IES]

[70] 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).

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.

5. DIAGNÓSTICO DEL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA DE VALORES EN LOS CENTROS ESCOLARES: CONTENIDOS, DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS

5.1. Punto de partida: el *currículo vivenciado* en el ámbito de los valores

En el tema de los valores la adscripción 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, lo importante no es saber que es bueno ser solidario, responsable o tolerante, lo importante es serlo. De la misma forma, lo importante no es que la escuela enseñe que es bueno ser solidario o responsable, lo importante 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. En las entrevistas en profundidad y grupos de discusión el profesorado contribuye con relatos de la situación cuyo análisis e interpretación conducen a los resultados que se presentan en este apartado. Se construye así un diagnóstico que responde a lo que percibe y vive y opina el profesorado sobre los contenidos valorativos del currículo.

5.2. Análisis de los contenidos valorativos en la enseñanza obligatoria

Qué valores se trabajan en los centros es uno de los interrogantes que centran el sentido y objeto de este estudio. Era una cuestión central en todos los contactos con el profesorado —entrevistas y grupos de discusión—, que necesariamente había de abordarse y en la que interesaba indagar y concretar. Lo hicimos 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.

Cuadro 6: 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 RESPOSABILIDAD 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... Jjuego 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.

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]

5.2.1. El currículo vivenciado de los valores: valores trabajados en los centros educativos

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.

Cuadro 7: Contenidos que se reconocen y trabajan como valores en los centros educativos.

	MÁS COMÚN		MÁS PARTICULAR
NIVEL INDIVIDUAL	AUTONOMÍA INDIVIDUAL AUTOESTIMA ESFUERZO PERSONAL	RESPONSABILIDAD CAPACIDAD DE TRABAJO AUTOEXIGENCIA CAPACIDAD DE SUPERACIÓN	INICIATIVA / PREVISIÓN ORDEN / LIMPIEZA HIGIENE / SALUD DISCIPLINA REFLEXIÓN / SILENCIO
NIVEL RELACIONAL/ SOCIAL	TOLERANCIA RESPETO IGUALDAD SOLIDARIDAD JUSTICIA DIVERSIDAD / INTEGRACIÓN	PARTICIPACIÓN COEDUCACIÓN (IGUALDAD DE GÉNERO) PAZ / NO VIOLENCIA	ESCUCHA CUIDADO / SERVICIO AMOR / TERNURA COMPAÑERISMO / AMISTAD GRATITUD HONESTIDAD / SINCERIDAD CARIDAD CONSUMO Y MEDIO AMBIENTE: RESPONSABILIDAD
NIVEL IDENTITARIO	DIVERSIDAD CULTURAL	IDENTIDAD RELIGIOSA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA	DIVERSIDAD RELIGIOSA IDENTIDAD NACIONAL (Nación/Ciudadanía)

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.

5.2.1.1. 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[71]. 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

[71] 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.

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[72]. El profesorado, en efecto, no sitúa explícitamente el protagonismo y la importancia 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-*

[72] 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 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.

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[73]. 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.

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 referentes universales. 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:

[73] 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.

> *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 escuela 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 perciba 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 estadísticas 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]

5.2.1.2. 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, sugiere también pluralidad ideológica y falta de consenso, lo que hace de ellos contenidos problemáticos por omisión o conflicto[74].

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,

[74] 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.

- 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*[75]. 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.
- 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.

[75] 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.

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. Aun 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.

5.2.1.3. 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[76], 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

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

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 llegar 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 evoquen 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.

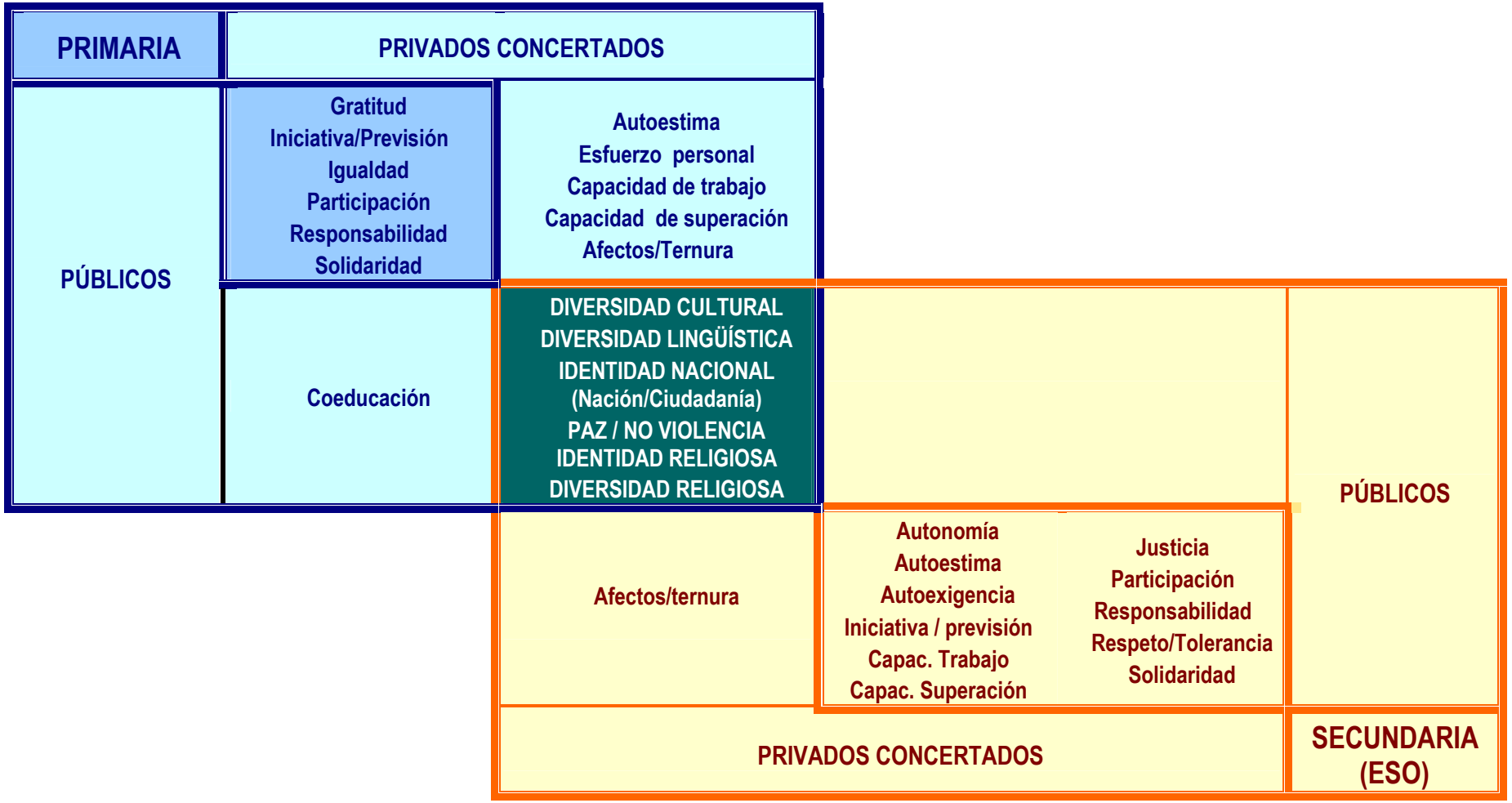
Sobre estos contenidos la conclusión principal es que constituyen la cuestión más problemática en todos los sentidos. Nos referiremos a ello en el siguiente epígrafe. Creemos acertar cuando afirmamos que la escuela vasca esquiva este valor entendido en su doble acepción de nación y ciudadanía, esto es, 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.

5.2.2. El currículo vivenciado de los valores: valores «críticos» en los centros educativos

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 8: Valores «críticos» en los centros educativos.



¿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.

5.2.2.1. 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 confictivos 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 se que 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 esta 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… Esta 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 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 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 hacerte 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. 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 Alava, 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[77]. 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,

> *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.[78] 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

[77] 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.

[78] 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.

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:

> *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[79] en los centros,

[79] 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

> *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:

> *— 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

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.

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 angustía 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 bilingüísmo —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 modelo 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, aun 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, aun cuando este 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 se 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 política. 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 14: 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 E. Primaria	24	4	1	10	5	4	-
	Colegio de E. Primaria y ESO	1	-	-	1	-	-	-
	IES - ESO	8	1	-	1	3	2	1
PRIVADO	Colegio de E. Primaria y ESO	18	2	2	1	12	1	-
	Colegio de EM - ESO	2	-	-	-	-	-	2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Departamento de Educación.

El 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]

5.2.2.2. 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 se 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 se, 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, esta 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 aparcía Euskadi. Nosotros decidimos que daba igual. Seguriamos trabajando Euskal Herria, com 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 non os 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 que 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 se 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, los padres…, la idea de pertenencia a la comunidad está «contaminada» en la sociedad vasca 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 vínculo 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.[80] 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 pone un poquito de freno? ¿donde 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]

[80] 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.

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[81]. 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 trabajao 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. Se coincide en

> *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*

[81] 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.

> *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.

5.2.2.3. 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[82], 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 aun 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 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 han 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

[82] 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 Gobeierno Vasco, http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net.

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[83].

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 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

[83] 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.

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 esta 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 ese». 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 perjuicios. 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 se, ya se, 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 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]

Estos tres formas de abordar el tema de la paz/noviolencia se hayan bastante repartidas en los centros, aun cuando puedan manifetarse 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 esta 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.

5.2.2.4. 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 amplia 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 problemas 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.*

5.3. 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.

5.3.1. 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. (Centro Concertado)*
>
> *(…)*
>
> *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, comportamientos 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 ha 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».

5.3.2. 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.

5.3.3. 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, liberaciones 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. Esta 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. Esta 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 tato del trabajo del alumnado como del profesorado.

VII. CONCLUSIONES

1. La primera conclusión es que la inseguridad y la incertidumbre dominan el mundo educativo. El discurso del profesorado describe el desmoronamiento de la escuela tradicional y la carencia de pautas en la construcción de la nueva escuela. Esta ausencia de modelos y de normas provoca entre el profesorado un desconcierto que se refuerza, a su vez, por el hecho de que se hace recaer sobre la escuela exigencias y juicios contradictorios.

Por una parte, el discurso del profesorado remite a una sociedad exigente que encomienda a la escuela la responsabilidad de resolver cada uno de los problemas que están generando las rápidas transformaciones sociales, económicas y culturales. Se espera de ella que resuelva el paro, la violencia, la xenofobia, la degradación del medio ambiente…. Los profesores y las profesoras describen una escuela semejante a un cajón de sastre en el que constantemente se introducen nuevos temas y actividades.

Sin embargo, por otro lado, al cargar a la escuela con la responsabilidad de la falta de solución y, en muchos casos, del agravamiento de los problemas, los docentes perciben que la sociedad les rebota la imagen de una escuela impermeable al cambio, desorientada y en crispación, incapaz de dar una respuesta eficaz a las exigencias que los nuevos tiempos la reclaman.

Rodeados por una sociedad exigente pero poco comprometida con la escuela, los profesores y las profesoras perciben su labor profesional constantemente enjuiciada y criticada. Da la sensación de que, por mucho empeño que pongan, jamás logran alcanzar los objetivos que la sociedad les marca. A menudo se les culpabiliza del fracaso de las constantes reformas educativas a las que el sistema escolar está siendo sometido en los últimos años. Por su parte, las familias no ofrecen el apoyo individual y colectivo necesario. La Administración educativa en numerosas ocasiones fiscaliza su labor y se olvida de apoyarla. Finalmente, un sector importante del alumnado no comprende el sentido de su labor.

Los profesores y las profesoras exteriorizan un estado de ánimo marcado por, el agobio, el malestar. Hagan lo que hagan sienten que jamás colman y satisfacen las expectativas que la sociedad tiene sobre ellos.

2. El profesorado advierte que la escuela está perdiendo el anclaje con el entorno. Criticada y cuestionada por una sociedad nunca 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 vive 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 refuerza 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, los docentes experimentan y viven su profesión desde el desaliento y la frustración.

3. 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.

Este diagnóstico del profesorado coincide con numerosas investigaciones que desde diferentes ciencias sociales se están realizando sobre la escuela de las sociedades de la segunda modernidad (Arellano Duque, 2005; Dubet, 2005; Dubet y Martuccelli, 1999, 1998; Fernández Enguita, 2001; Marina, 2005, 2002).

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 reifica los valores y piensan a 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. Son los "otros" que transmiten contravalores y que no manifiestan ningún interés por colaborar con la escuela. 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….

Por el contrario, para otro sector del profesorado no se trata de culpabilizar a nadie de una pretendida crisis de valores. 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.

Sin embargo estos profesores y profesoras comprenden que la intensidad de los cambios hace imposible un retroceso en el tiempo. Además este sector del profesorado no expresa ninguna añoranza de épocas pasadas. La escuela de antes férreamente burocratizada y jerarquizada, estructurada en torno a prácticas ritualizadas, centrada en la instrucción y el

mantenimiento de la disciplina, con una concepción del conocimiento como repetición, cerrada a su entorno, necesariamente ha de desaparecer y dejar paso a una escuela nueva que sin renegar de las funciones tradicionales que todo sistema escolar ha de cumplir, sin embargo sepa adaptarlos a las nuevas exigencias que los cambios culturales, económicos, políticos y sociales le demandan.

Aunque reconocen estar en ocasiones desorientados, sin embargo estos profesores y profesoras reafirman su confianza en las posibilidades de la escuela para responder adecuadamente a los nuevos retos. No les preocupa la profundidad de los cambios en las prácticas educativas y en la organización escolar, no les asusta las mutaciones en la función docente, tampoco el esfuerzo que les pueda costar su adaptación a los nuevos contextos. Tienen miedo que la sociedad les niegue algo tan elemental y necesario para llevar adelante el proceso de transformación de la escuela como es la legitimidad. **Estos profesores y profesoras no echan en falta la escuela de antaño: echan en falta sentirse legitimados para afrontar las exigencias y los retos que plantea el profundo cambio cultural que está operando en nuestras sociedades**.

4. Por otra parte, un tema reiterativo en las entrevistas y en los grupos de discusión ha sido la descoordinación y, en ocasiones, enfrentamiento entre escuela y familia. Al profesorado le sirve la relación de la escuela con las familias como ejemplo de la ruptura de consenso entre los valores sociales y los escolares.

En primer lugar, porque a tono con la sociedad en la que vivimos **los padres y las madres han tomado una actitud clientelar con respecto a la escuela**. Sobre todo en la enseñanza concertada las familias ejercen sobre los centros la tiranía del consumidor, exigiendo a la escuela que además de garantizar la competencia académica y el éxito escolar como preludio de un futuro éxito social, resuelva todos lo problemas que los hijos les plantean y que en muchas ocasiones son incapaces de resolver, sean éstos problemas de cuidado y atención, alimentación, higiene, conducta, equilibrio emocional, progreso académico, integración social…. Exigen todo, pero, se lamentan los profesores y las profesoras, ofrecen escasa colaboración. El discurso de los docentes nos remite a una escasa relación de las familias con los centros educativos de sus hijos. Solamente una minoría participa y colabora activamente en la vida de los centros.

Ahora bien, el profesorado una vez más hace aflorar la contradicción y la paradoja en el corazón de la escuela, **ya que en su labor docente experimenta una y otra vez que a medida que las madres y los padres delegan en ella 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 a las tareas escolares.

La escuela muchas veces se ve obligada a oponerse a la tendencia familiar y social actual a construir personalidades frágiles para un mundo duro y competitivo. Las familias reciben este mensaje escolar como una crítica a su labor educadora. Entonces resulta inevitable el choque entre ambas instancias. Enfrentamiento que es vivido por los profesores como un elemento que explica su fracaso en la tarea educadora, ya que solamente se obtienen logros cuando familia y escuela van de la mano.

El desencuentro existente en la actualidad entre familia y escuela evidencia y refuerza la sensación de soledad de los docentes en su función formadora y educadora. Esta falta de sintonía es vivida por el profesorado con suma preocupación, hasta el punto que en todas las entrevistas y grupos de discusión ha aparecido como el tema que les genera más inquietud y al que consideran que es más urgente buscar una solución.

El profesorado tiene un discurso culpabilizador de las familias y en pocas ocasiones manifiesta una actitud de autocrítica. Por el contrario los representantes de una asociación de padres y de madres a los que se ha entrevistado en el transcurso de la investigación, a pesar de coincidir con el profesorado en la necesidad de superar la actual situación de desconfianza y

enfrentamiento, contradicen el punto de vista del profesorado. Reprochan a los profesores y a las profesoras que en lugar de enseñar a los padres a participar en la vida y gestión del centro, por un temor a ver invadido su campo, por inseguridad, miedo a perder su autoridad, incapacidad de relacionarse y de asumir las críticas… les ha resultado incomoda la participación de las familias en la vida de los centros escolares y han terminado echándolas o dejándolas participar de una forma *cuasi* testimonial en los consejos escolares como meros espectadores y legitimadores de las decisiones tomadas en el claustro de profesores.

Esta divergencia de puntos de vista realza la importancia de una acción coordinada de la escuela y la familia en la tarea formadora de las futuras generaciones y en la construcción de una escuela que sea motor de cohesión en una sociedad tan fragmentada e individualizada como la presente. **De alguna manera se hace evidente mantener como una de las conclusiones fuertes del estudio la necesidad de tratar de superar por todos los medios a la mano el aislamiento y la soledad en que se ha visto instalada la escuela.** La escuela ha de abrirse a su entorno y mantener cauces de comunicación y colaboración con las distintas instituciones y agentes que tienen responsabilidad en la educación de los más jóvenes y aquí ocupa un lugar privilegiado las familias. Necesitamos modelos docentes en el que se combinen la autonomía individual del profesor con una autonomía colegiada y participativa centrada en el centro, en la que los padres y las madres tienen mucho que hacer y decir.

5. Por otro lado, a pesar de su pesimismo y desorientación, sorprende el hecho de que **el profesorado mantiene 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 entraña dicha complejidad en un momento en el que la autoridad docente está en crisis y en la 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. Se han derribado los muros que la aislaban del exterior y los múltiples universos culturales existentes en la sociedad han penetrado en el recinto escolar de la escuela. **La diversidad rige su funcionamiento y ha complicado enormemente la función docente**.

Esta diversidad es en buena parte también fruto del alargamiento de la enseñanza obligatoria. A pesar de que la mayoría de profesorado entrevistado muestra su conformidad con la prolongación hasta los 16 años de la enseñanza obligatoria, sin embargo afirman que alargar por alargar la permanencia en la escuela de aquellos alumnos para los cuales ésta no significa nada y carecen de la mínima motivación para permanecer en ella y llevar adelante con éxito su formación, conlleva más problemas que soluciones aporta. Este tipo de alumnado está aburrido de las tareas escolares, solo se mantiene en la escuela por pura obligatoriedad y normalmente a su falta de motivación suele acompañar con el paso de los tiempos un importante retraso académico. Los profesores y las profesoras señalan como una consecuencia lógica la presencia de conductas disruptivas en las aulas.

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 las 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 las 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.

6. Esta heterogeneidad del la clientela escolar se ha visto reforzada en los últimos años con la llegada del alumnado inmigrante. Es cierto 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, sin embargo el profesorado de Gasteiz en conjunto tiene una vivencia de su número muy superior al que corresponde en la realidad, ya que el resto de las líneas lingüísticas del modelo público y los centros concertados apenas acogen alumnos y alumnas inmigrantes.

En cuanto a su impacto en el sistema escolar, **la mayoría de los profesores y profesoras que han participado en la presente investigación identifican alumno/a inmigrante con problema escolar**. A pesar de que constantemente aluden a la igualdad entre los alumnos y alumnas inmigrantes con los y las autóctonos/as tanto en el trato que reciben por parte del profesorado y en la relación con sus compañeros y compañeras, sin embargo siempre que se refieren a este tipo de alumnado aluden implícita o explícitamente a los costes que supone para los centros y para los docentes asumir su formación. Esta circunstancia se acentúa si se trata de un alumnado inmigrante que no conoce las lenguas oficiales de la CAPV.

De tal manera que, sean cuales sean las circunstancias particulares de los alumnos y alumnas inmigrantes, responder a las necesidades educativas de este tipo de alumnado es visto como un problema más a asumir. Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando los alumnos de fuera de nuestras fronteras son catalogados exclusivamente como extranjeros y no como inmigrantes. Aquellos jamás son percibidos como problema ni pesa sobre ellos la losa de la negatividad.

Ha resultado significativo que centros de primaria con un número importante de alumnado inmigrante hayan intentado por todos los medios ofrecer una imagen de normalidad en sus aulas como si la introducción del alumnado inmigrante no modificase para nada las rutinas escolares. Como se ha demostrado en 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. Además buena parte del profesorado presenta una actitud defensiva a la hora de ser interrogado sobre los cambios que la inmigración ha provocado en la escuela. 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 la situaciones tan dispares que viven los centros en este tema dificulta unificar posturas. Aparecen centros concertados y públicos de los modelo B y D en los que no hay inmigrantes, pero dicen estar apostando por una educación intercultural. Centros con un número de inmigrantes superior al de autóctonos y en cuyas aulas conviven más de 20 nacionalidades diferentes llevan a cabo prácticas educativas asimilacionistas. Finalmente, se encuentran centros con una numerosa clientela inmigrante fuertemente implicados en proyectos de interculturalidad en los que se ha logrado implicar a las familias y a la red asociativa del barrio.

De acuerdo a los datos obtenidos a través de las entrevistas y los grupos de discusión se podría 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. El profesorado de estos centros afirma que a escuela ha de asumir y hacer suya la diversidad de contextos existentes en su interior y concederles el mismo grado de legitimidad y valor. Se trata de que la escuela colabore en la construcción de una sociedad que permita el desenvolvimiento en igualdad de condiciones y de dignidad de la diversidad de sus habitantes.

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, al querer teñir de normalidad sus prácticas educativas y hacer del desconocimiento del idioma la única dificultad para la escolarización de sus alumnas y alumnos inmigrantes identifican 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.

7. Ahora bien, la complejidad del mundo educativo no ha provocado únicamente un cambio de paradigma en la manera de ver la educación, la infancia, la adolescencia, el aprendizaje…. También ha terminado afectando al propio rol docente. Así **el discurso del profesorado nos descubre que los cambios y las nuevas demandas sociales están modificando sustancialmente su identidad profesional**. Los cambios políticos, sociales, económicos, sociales y culturales están alterando los objetivos, las formas, el contenido y el sentido del trabajo docente. Además, en ocasiones se encuentra desbordado por la propia rapidez de los cambios. No hay tiempo para adquirir las estrategias y herramientas requeridas para solventar con éxito los continuos retos que tiene ante sí. Se les hace muy dificultoso adaptar los tradicionales perfiles profesionales a las nuevas demandas. **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)

Las dimensiones tradicionales del rol docente que están sufriendo en mayor medida el desgaste son:

- **Crisis de la autoridad del profesor**. 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 una parte, el relativismo cultural dominante en esta sociedad individualizada,

fragmentada y multicultural, que sólo reconoce el subjetivismo como criterio de verdad**, ha acabado socavando el principio de autoridad**. A partir de ahora la autoridad no puede autolegitimarse desde posiciones jerárquicas fijas e inamovibles. A nivel social, la autoridad se ha democratizado, **las relaciones son más igualitarias y, por tanto, se ha abierto el campo al disenso y a la crítica**.

Consecuentemente, la autoridad escolar ha sufrido el mismo proceso de cambio. **Se 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. Además es consciente que, ante las crisis de legitimidad de las formas tradicionales de autoridad y ante el temor de posibles conflictos, sectores del profesorado han renunciado a ejercer a la autoridad que por status y responsabilidad les corresponde.

Ahora bien, los procesos democráticos y la escuela de masas no solamente han traído modelos más igualitarios de relación, sino que han extendido la educación a capas más amplias de la sociedad. Los profesores se encuentran que el nivel cultural de las familias ha subido considerablemente. **Al profesorado le cuesta asumir sin verse deslegitimado que han 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.

⌦ **Crisis en la formación del profesorado**. 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. Al final la propia autoimagen va a depender directamente de su capacidad para resolver los conflictos del campo profesional.

A pesar de esto, 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. No son conscientes de la rapidez con la que los conocimientos se vuelven obsoletos en la actualidad y consideran suficiente el conocimiento adquirido en su formación inicial y el que se deriva de su experiencia profesional.

Sin embargo un sector significativo de profesores y profesoras manifiestan sus carencias formativas y critican la formación anquilosada que el profesorado recibe en la actualidad. El profesorado de secundaria, que es el que ha manifestado más inseguridades y carencias formativas, exige un reemplanteamiento radical de la formación inicial y una adecuación de la formación permanente a las necesidades reales que el profesorado encuentra en el aula y en los centros escolares en su práctica profesional cotidiana.

Sobre todo los profesores y las profesoras que hacen hincapié en la excesiva importancia que la escuela ha dado al contenido académico y el escaso relieve que ha tenido la formación de lo que en la actualidad cabría llamar formación de la ciudadanía, opinan que la formación de los docentes también debería estar enfocada a la formación de actitudes: aprender a colaborar, a trabajar en grupo, a discutir, a elaborar proyectos conjuntamente, y además advierten que solamente si aprenden a hacer esto lo podrán transmitir a sus alumnos y alumnas.

En concordancia con estos presupuestos, estos profesores y profesoras manifiestan que el reto en la formación del docente debe de dirigirse a superar la concepción de la docencia como un problema individual entre el docente y el alumno. Uno de los mayores peligros de la enseñanza de hoy en día es su excesivo individualismo, lo que desde algunas investigaciones se ha llamado el modelo de puertas cerradas, el aislamiento del profesor entre las cuatro paredes de su aula. Perciben la importancia del trabajo colectivo, de la toma conjunta de decisiones, del trabajo en grupo, de la búsqueda de consensos, de la participación en el centro de toda la comunidad educativa, del establecimientos de cauces personales con el alumnado, de una enseñanza centrada en los intereses y características personales cada alumno, de la elaboración de proyectos de centro que unifiquen criterios y den sentido colectivo al trabajo de cada profesor…

A veces entre el profesorado se entiende la necesidad de una formación permanente práctica adaptada a la realidad en el sentido de una especie de recetario en el que se le diga qué es lo que debe hacer ante tales situaciones concretas. Únicamente un sector reducido se percata que los docentes como profesionales tienen la capacidad de generar conocimiento pedagógico y que solamente cuando pasen de ser objetos a ser sujetos de formación se superará este confinamiento del profesorado a su aula y a su disciplina. Así la formación deberá estar orientada a explicitar la teoría que cada profesor y profesora tiene en su práctica para ordenarla justificarla, para revisarla o destruirla.

- **Crisis en el paradigma de profesor**. 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 afectado de manera especial al profesorado de secundaria.

La secundaria se orientaba fundamentalmente con vistas a la universidad. La labor del profesor en este nivel educativo se ceñía a transmitir los rudimentos básicos de las diversas ciencias que después en la universidad se transmitirían más profundamente. Se trataba de un profesor instructor al que se le exigía únicamente saber y saber enseñar.

Hoy en día todo ha cambiado. Los niveles obligatorios de la enseñanza se han ampliado y ya no es la universidad el espejo al que debe mirarse y dirigirse la secundaria obligatoria. Las transformaciones en el mercado de trabajo no exigen el trabajador tanto

conocimientos, sino el desarrollo de aptitudes, habilidades, capacidades, destrezas que le permitan adaptarse a las condiciones cambiantes de un mercado cambiante y en constante transformación. La escuela de masas, los procesos de globalización e individualización han traído la diversidad al aula. 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 a 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 impase 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**.

Este 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 a pesar el esfuerzo que ha significado 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, le exigen que se preocupe de apoyar y alentar iniciativas de renovación y no se dedique exclusivamente a fiscalizar la labor de los docentes.

Profesores y profesoras con responsabilidades directivas señalan la urgencia de mecanismos que hagan atractiva y satisfactoria la labor docente, ya que el peligro para el sistema educativo no reside en el número de profesionales que desarrollan con desidia su profesión, sino en que aquellos docentes que están estrechamente implicados en proyectos de calidad y de mejora de la educación se sientan, con palabras textuales de la directora de un centro concertado, quemados y tiren la toalla al suelo.

8. 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 permitan construir sus experiencias, aprender a crecer, desarrollarse como individuos con capacidad crítica.

9. 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 y, 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 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.

De estas tres ideas, la más extendida concibe e insiste en la formación en valores como eje conductor de la tarea educativa, como *misión de la escuela***.** Desde esta posición se ve necesario que el profesorado supere miedos y prejuicios a comprometerse en la formación en valores y aprenda a no confundir inculcación ideológica y formación ética, que la escuela asuma y ocupe el espacio que antes ocupaban otras instancias socializadoras y recuperar la idea de una "escuela para formar" frente a una "escuela para competir". Tres cuestiones en las que la escuela tiene mucho por recorrer. Una segunda posición, más propia del sector de la enseñanza que trabaja con públicos escolares de mayores desventajas sociales, económicas o culturales, concibe el binomio escuela-valores como necesidad para la formación del ciudadano y la formación en valores como una parte fundamental del trabajo del profesorado y de la escuela obligatoria, dentro de un enfoque de educación integral, de formación intelectual y humana encaminada a la prevención del fracaso y la exclusión social. Completa este cuadro de principios una concepción de la transmisión en valores en la escuela como *responsabilidad en el desarrollo de una conciencia crítica en el alumnado* que fundamenta el trabajo con los valores en el fortalecimiento del individuo ante lo que ocurre en su entorno, subrayándose su finalidad «transgresora».

Como puede verse, 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.

10. 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 que creemos pueden extrapolarse en general a la escuela vasca:

- ***Perspectiva particularista.*** Se reconoce la función educativa en valores de la escuela pero la formación en valores en el trabajo del profesorado se concibe de modo arbitrario, no articulada y con estrategias muy particularistas, a expensas de la buena disposición y ocurrencia del docente. 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 espacios específicos para su transmisión.

- ***Perspectiva complementaria.*** Es un enfoque menos arbitrario el que concibe el trabajo con los valores relevante pero siempre supeditado al currículo de materias y al objetivo de "enseñar las materias". Con un tratamiento más sistematizado y centralizado, desde el punto de vista de la programación del tiempo, los materiales, etc…, se trata de una línea de intervención menos arbitraria, pero ecléctica en los contenidos y en los criterios de aplicación. Los valores, trabajados directamente en las tutorías o transversalmente en las asignaturas, se conciben como un complemento de formación.

- ***Perspectiva integral.*** Con matices, se corresponde con un enfoque que difiere sustancialmente de los anteriores. Los valores aparecen como una parte fundamental

del trabajo del profesorado desde un enfoque de educación integral y la educación en valores responde a una actuación conjunta y coordinada desde el centro fundamentada en la concreción de su proyecto educativo. Los valores son el eje central de la acción educativa. El trabajo con los valores transciende el espacio de las tutorías y asignaturas.

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 tratamiento integral favorece un clima de transmisión más coherentes y unas condiciones más favorables para el trabajo del profesorado y la formación del alumnado.

11. 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.

12. 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. 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, por lo general profesorado procedente de centros educativos públicos y privados de modelo D. 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.

13. 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.

En conclusión, las dificultades que venimos describiendo tienen mucho que ver con la posición del colectivo docente en los modelos lingüísticos y con sus experiencias y sentimiento hacia las dos lenguas oficiales en la escuela, lo cual sin duda es determinante cuando hablamos de valores. Pero, la preocupación de la comunidad docente no acaba ahí. 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—.

Si hablamos de la *diversidad religiosa*, 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, predomina la idea de que este es un valor que no les corresponde trabajar. Además, sus problemas con los valores religiosos 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.** Para un profesorado que mayoritariamente busca la neutralidad y practica la indiferencia hacia esta cuestión, y que en buena parte rechaza la presencia de cualquier contenido religioso confesional en los centros educativos, esto es en sí problemático y se percibe como un "contravalor" que amenaza la identidad laica de la escuela pública, especialmente en las etapas de Primaria. Por otra parte, hay quienes entienden la responsabilidad de la escuela en trabajar el pluralismo religioso, como riqueza cultural pero también como un ejercicio que contrareste los fundamentalismos intolerantes y excluyentes. En cualquier caso, estos no son valores que provocan dinámicas de división o exclusión entre los docentes.

⌦ En la escuela vasca todo lo que tiene que ver con valores de tipo identitario es "terreno minado", y la situación es aun 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. Los docentes son conscientes de que en los centros se trabajan los dos referentes de comunidad-nación, la CAPV y Euskal Herria. Así las cosas, el profesorado se divide entre quienes, ante el conflicto, optan por rechazar su tratamiento en la escuela, por ser contenidos que excluyen y alimentan la intolerancia. Y, los que ven la conveniencia de que la escuela aborde el consenso en esta cuestión, por encima de identidad y pertenencias y favoreciendo la transmisión en valores cívicos incluyentes, esto es, lo que piensan en una escuela que enseñe a combinar el sentido de pertenencia a la comunidad y la multidentidad, más allá de los proyectos concretos de nación. Con todo, esta apuesta por la transmisión en valores de "ciudadanía" también se ve conflictiva, por las dificultades que presenta el tratamiento de valores que remiten a lealtades, compromisos y responsabilidades con los otros. Los docentes perciben el 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 triada de valores conflictivos en la escuela vasca la completan la educación para la paz y 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 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 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 lo son 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, esto valores se califican también de "críticos". Hay variaciones según las redes y etapas.

Los docentes de la etapa de Primaria apuntan los siguientes valores: *gratitud, iniciativa/previsión, igualdad, participación responsabilidad y solidaridad.* En la red pública se suma a ellos el valor de la *igualdad de género*, sobre todo por ser un valor que halla resistencias en un alumnado (y profesorado) que cree que la igualdad es un hecho consumado y porque es motivo de conflicto y enfrentamiento con una población escolar inmigrante que lo cuestiona. En la red concertada, la *autoestima, esfuerzo personal, capacidad de trabajo, capacidad de superación* y *afectos/ternura.* Todos estos contenidos 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.

Los docentes de la ESO en ambas redes reconocen problemáticos: en el plano individual, *autonomía, autoestima, autoexigencia, iniciativa/previsión, capacidad de trabajo y la capacidad de superación*; y en el plano colectivo, *justicia, participación, responsabilidad, respeto/tolerancia y solidaridad.* El problema con estos valores colectivos no radica en su reconocimiento, de hecho se piensa que debieran trabajarse más, ocurre que en la práctica resultan de difícil autenticidad y concreción en el comportamiento del alumnado.

Se observa que el discurso sobre los valores críticos es similar en ambas etapas en la red concertada. Con todo, en la red concertada se tiende a incidir en la dificultad de los valores de cumplimiento y realización personal, mientras que en la pública el discurso se centra en los valores democráticos. 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.

14. 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 de sitúa 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. los límites de

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 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 y que liberen a esta dimensión del currículo del "voluntarismo".

15. Las condiciones de la transmisión de valores han cambiado. La escuela, al igual que otros ámbitos socializadores y como ellos, no puede seguir concibiendo el proceso de transmisión de valores en términos de inculcación, como un vaciado de "contenidos objetivos" que deben ser interiorizados por el alumnado. Ahora bien, en las nuevas condiciones, la experiencia escolar puede aspirar a seguir siendo un instrumento que contribuya a formar sujetos autónomos que construyen su experiencia social, esto es, que construyen en vivo las situaciones, los conocimientos, los valores, las expectativas…, porque «la sociedad ya no es percibida como un sistema en el cual los valores centrales son institucionalizados por algunos aparatos (instituciones) sino como conjuntos más aleatorios de relaciones sociales y de experiencias individuales» (Dubet y Martuccelli, 1998:62). Porque hoy, no es tanto la sociedad —sus instituciones— la que produce, transmite e inculca valores, como el sujeto quien, en sus relaciones y experiencias personales, los elabora.

Y, precisamente, porque es difícil interiorizar valores y normas en una "sociedad" que no lo es en el sentido clásico; es difícil producir y solidificar valores y normas si no se reconocen comunes y es difícil definir valores comunes sin acuerdo y consenso, 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.

Pues 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 necesario para el ejercicio de la solidaridad y de una ciudadanía activa.

La conciencia moral se construye individual y colectivamente y la experiencia escolar debe de 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[84]. 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.

Convencidos de la necesidad de explicitar este código ético de mínimos se muestran en

[84] Recordamos que entre los contenidos reconocidos y trabajados como valores en los centros por el profesorado los más comunes son: —en el nivel personal, autonomía, autoestima y esfuerzo personal; —en el nivel relacional/social, tolerancia, repseto, igualdad, solidaridad, justicia, diversidad/integración; —en el nivel identitario, diversidad cultural.

sus discursos los portavoces de los dos sindicatos entrevistados y la asociación de padres y madres de la escuela pública. Aunque no son tan optimistas sobre la posibilidad de alcanzar un acuerdo operativo en el sistema educativo 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, sin embargo, hay voces discrepantes. Planteamos esta cuestión en todos los grupos de discusión y entrevistas y si bien es unánime la desconfianza en las posibilidades de acordar y establecer un código ético común para la escuela vasca, hay que decir que ello no impide que en el contexto actual 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 en la oferta educativa en lo que respecta a los referentes éticos y considera que en los proyectos de centro, por definición, entra todo. Un profesorado que 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 del profesorado, 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 una 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.

VIII. 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 esta 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 su 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, 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, seria 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 estas 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 sóla. Necesita de la participación y de la confianza de la comunidad, sobre todo de quienes están más cerca de ella, las familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (2003): Propuesta para un plan de acogida. Durango: CIP

AAVV (2005): *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

AGULLA, J.C (1965): *Sociología de la educación.* Buenos Aires: Paidós

ALONSO HINOJAL, I. (1987): "Clásicos y neoclásicos en sociología de la educación", en Lerena, C. (ed.) *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal.

— (1985): "La nueva sociología de la educación, la vieja y la de siempre", *Educación y sociedad*, (Nº 4), pp 171-196

— (1984): " Nuevos pasos en el desencantamiento: la sociología del curriculum", *Infancia y aprendizaje*, 25, pp 115-130

— (1980a): *Educación y Sociedad. Las sociologías de la educación*, Madrid: C.I.S

— (1980b): "Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación", *Revista española de investigaciones sociológicas*, 11, pp 55-74

ALTHUSSER, L. (1977): "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", *en La filosofía como arma de la reacción*. Madrid: Siglo XXI

ANDRÉS ORIZO, F. (1991): *Los nuevos valores de los españoles*. Madrid: Fundación Santamaría

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

ANYON, J. (1999): "Clase social y conocimiento escolar", en Enguita, M. F. : *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Barcelona: Ariel

— (1979): "Ideology and United History Tectbooks", *Harvard Educational Review*, vol. 49. Nº 3

APPADURAI, A. (2001): *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, Buenos Aires: Trilce- Fondo de Cultura Económica

APPLE, M.W. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, , Barcelona : Paidós

— (1995): " La política del saber oficial: ¿tiene sentido un curriculum nacional? en VVAA, *Volver a pensar la educación*, vol. 1, Madrid: Morata

— (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós-M.E.C.

— (1988): "Standing on the Schoulders of Bowles and Gintis: Class Formation and Capitalist Schools", *History and Education Quartely*, vol. 28, Nº2

— (1987): *Educación y poder*. Madrid: M.E.C.

— (1986a): *Teachers and Texts. A Political Economy off Class and Gender Relations in Education*, New-York: Routledge & Kegan Paul(trad, cast. *Maestros y Textos*, Paidós-MEC, Barcelona, 1989)

— (1986b): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal

— (1986c): “Economía política de la publicación de libros de texto" en Fernandez Enguita, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación.* Madrid: Akal

— (1984): "El Marxismo y el estudio reciente de la educación", *Educación y Sociedad*, nº 4, pp 33-52

— (1983a): “¿Qué enseñan las escuelas?”. en J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez: *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal

— (1983b): "Work, Class and Teaching" en S. Walker y L. Barton (comps.) *Gender, Class And Education*, Lewes: Falmer Press,

— (1982a): *Education and Power*, Routledge and Kegan Paul, Londres (Trad. Cast *Educación y Poder*, Paidós-MEC, Barcelona, 1987

— (1982b): "Curricular Form and the Logic of Technical Control: building the possessive indivdual", en M.W. Apple (comp.) *Cultural and Economic Reproduction in Rducation: Essays on Class, Ideology, and the State*. London: Routledge & Kegan Paul

— (1979): *Ideology and Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul (Trad. cast. *Ideología y Currículo*, Akal, Madrid, 1986)

APPLE, M.W. y KING, N. R. (1977): "What Do Schools Teach?", *Curriculum Inquery*, vol. 6, nº 4

ARANA, R. (2005): *Respuestas educadoras frente a la intolerancia*. Bilbao: Bakeaz

ARARTEKO (2006): *Convivencias y conflictos en los centros educativos.* Vitoria- Gasteiz: Ararteko

— (2005): *Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko

— (2002): *Situación de la población temporera en Álava. Condiciones de trabajo temporero en las campañas de la vendimia y recolección de patata*. Vitoria- Gasteiz: Ararteko

— (2001): *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV*. Vitoria- Gasteiz: Ararteko

ARDIGO, A. (1970): "Cuestiones de educación" en Alberoni (ed,) *Cuestiones de Sociología*. Barcelona: Herder

ARELLANO DUQUE, G. A. (2005) *La educación en tiempos inciertos*. Madrid: Anthropos

ARROW, K.J. (1991): “La educación superior como filtro”, *Educación y Sociedad*, vol. 8.

AUGÉ, M. (1993): *Los No Lugares, espacios del anonimato: Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona: Gedisa

BANKS, O. (1983): *Aspectos sociológicos de la educación.* Madrid: Nancea

BARBERO, J. I. (1993): “Génesis y evolución histórica de la escuela”, en M. A. García León, G. de la Fuente y F. Ortega (Eds.) *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova, pp 73-88

BARCELÓ, F. (2004): *Etorkinen integrazioaren argi- ilunak euskal erkidegoan*. Gizarte eta kulturaniztasuna ikastexeetan, Gipuzkoako esperientziak, I, Jardunaldiak; Donostia, otsailak, 21

BARCENA, F. (1977): *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós

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

— (2002): *La cultura como praxis*, Barcelona: Paidós

— (2001a): *La modernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal

— (2001b): *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra

— (2001c): *En busca de la política*. Buenos Aires: F. C. E.

BECK, U. (2000): *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización.* Barcelona: Paidós

— (1998a): *La sociedad del riesgo del riesgo y modernización reflexiva.* Barcelona: Paidos

— (1998b): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Barcelona: Paidos

— (1997): "La reivención de la política. Hacia una teoría de la modernización reflexiva" en BECK, U. , GIDDENS, A. y LASH, S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid: Alianza

BECK, U. y BECK- GERNSHEIM, E. (2003): *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós

BECK, U. , GIDDENS, A. y LASH, S. (1997): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid: Alianza Editorial

BECKER, G.S. (1983): *Capital humano*. Madrid: Alianza,

BELL, D. (1976): *El advenimiento de la sociedad industrial*, Madrid: Alianza Editorial

BERGER, P.L. y LUCKMAN, T. (1968): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu

BERNSTEIN, B. (1985): "Clase social, lenguaje y socialización", *Educación y sociedad*, (nº 4), pp 129-146

— (1984): "Basil Bernstein", en VVAA: 1*5 personajes en busca de escuela*, Barcelona: Laia, pp 9-20

— (1983): "Clase social y pedagogías visibles e invisibles". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. : *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, pp 54-72

— (1981): "Codes, Modalities and the process of cultural reproduction: a Model", *Anglo- American Studies,* vol. 1, No. 1, November, pp 3-43

— (1977a): *Langage et classes sociales.* Paris: Editions de Minuit,

— (1977b): *Class, Codes and control*. London: Routledge & Kegan Pa (vol.3)

— (1974a): *Class, Codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul,(vol.2),

— (1974b): "Sociology and Sociology of education: a brief account",en REX, V. (ed.), *Approaches to Sociology,* London: Routledge and Kegan Paul, pp 145- 159

— (1972): " A Socio- linguistic approach to socialization", en GUMPERZ, J. y HYMES, D. (ed.): *Directions in Sociolinguistics*, New York: Rinehart and Winston.

— (1971): *Class, Codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul (vol. 1), 1971

— (1965): "A socio-linguistic approach to social learning", en GOULD, J. (ed.): *Social Science Survey*, London: Penguin,

— (1962): "Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence", *Language and Speech*, 5, pp 31-45

— (1961): "Social structure, language and learning", *Journal of Educational Research*, III, 1961, pp 159- 163

— (1961b) : "Social class and linguistic development. A theory of social learning", en Halsey, A. H. , Floud, J. y Anderson, C.A. (ed.): *Education, Economy and Society*, New York: Free Press,

— (1960) : "Language and Social Class", *British Journal of Sociology*, XI, pp 271-276

— (1959): "A public language: some sociological implications of a linguistic form", *British Journal of Sociology*, X, 1959, pp 52-79

— (1958): "Some sociological determinants of perception", *British Journal of Sociology*, vol. 9, pp 159- 174

BERNSTEIN, B. & HENDERSON, D. (1969): "Social class differences in the relevance of language to socialization", *Sociology*, (Nº 3), pp 3-20

BILBAO, G. y ETXEBERRIA, X. (2005): *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*. Bilbao: Bakeaz

BLANCO, N. (1999): "Dilemas del presente, retos para el futuro" en HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid: Ediciones Morata

BONAL, X. (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós

BOURDIEU, P. (1983): "Sistemas de enseñanza y sistema de pensamiento", en GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal

BOURDIEU, P. y PASSERON, Ch. (1977): *La Reproducción*. Barcelona: Laia,

— (1967): *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor

BOUDON, R. (1973): *L´inégalité des chances*. Paris: Armand Colin

BOWLES, S. y GENTIS, H. (1986): *Democracy and Capitalism*. New-York: Basic Books

— (1983a): "El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista", *Educación y sociedad*, vol. 1

— (1983b): "La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción capital-trabajo", *Educación y sociedad*, vol. 2

— (1981): "Contradiction and Reproduction in Educational Theory" en Dale y otros *Education and the Satate*, Vol. 1, *Schooling and the National Interest*. Lewes: Falmer Press

— (1976): *Schooling in Capitalist America*. New-York: Basic Books

BRAVERMAN, H. (1987): *Trabajo y capital monopolista*. Mexico: Nuestro Tiempo

BRZEZINSKY, Z. (1973): *La era tecnotrónica*. Buenos Aires: Paidòs

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

CALERO, J. (2006): "Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias". *Documento de trabajo de la Fundación Alternativas*, nº 83/06. [en línea] http://www.falternativas.org./base/download/866c_2… [consulta 2006]

CAMPS, V. (1998): "La escuela ante el reto del saber práctico", *Infancia y Aprendizaje*, 82, pp 65-73

— (1997): "Educar para la democracia", *Perspectivas*, 27 (4), nº 104, pp 529-535

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.

CARNOY, M y LEVIN, H.M. (1985): *Schooling and work in the Democratic State*. Stanford University Press, Stanfors

CASTELLS, M. (2001*)* : *La Galaxia Internet*. Barcelona: Plaza y Janés

— (1999*)*: *La era de la información: Economía, sociedad y cultura.* 3 vols. Madrid: Alianza Editorial

— (1997*)*: *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol I La sociedad red*, Madrid: Alianza Editorial

COLECTIVO IOE (1999): *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: CIDE - LEI

COLECTIVO IOE (1996): "La inmigración extranjera en España", en CONTRERAS, J.: *Los retos de la inmigración: racismo y pluriculturalidad.* Madrid: Talasa

COLEMAN, J.S. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Whashington: U. S. Governement Printing Office,

COLLINS, R. (1989): *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal

— (1974): "Where Are Educational Requirementes for Employement Highest", *Sociology of Education*, nº 47, otoño, pp 419-442

— (1971): "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", *American Sociological Review*. Vol. 36, diciembre, pp 1002-1019

CONSEJO ESCOLAR VASCO (2005): *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAV (2002- 2004)*. Vitoria- Gasteiz: Edición provisional

— (2004): *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAV (2000- 2002)*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco

— (2002): *Informe sobre la enseñanza no universitaria*. Vitoria- Gasteiz: Gobierno Vasco

— (2001): *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAV (1994- 2000)*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza editorial

— (1994): *Ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya

— (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos

COTARELO, R. (2003): "Complacencias de la posmodernidad", El Catoblepas, nº 14, Abril 2003, http://www.nodulo.org/ec/2003/n014p17.htm

CLARK, B. (1962): *Educating the Expert Society*. Madrid Akal

CRESAS (1978): *Le Handicap socio-culturel en question*, Paris: ESF

CUESTA AZOFRA, Mª y otros (2001): *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*. Madrid: Cuadernos de Información sindical

CHAMBORENON, J. C. (1975): "Presentation", dans BERNSTEIN, B.: *Langage et classes sociales*. Paris: Editions de minuit, pp 9- 24

CHERKAOVI, M. (1977): "Bernstein and Durkheim: two theories of change in Educational systems", en *Harvard Educational Review*, Vol. 27, nº4 (nov).

DENZIN, N. K. and LINCOLN, Y. S. (1994): "Introduction: entering the field of qualitative research", in N. K. Denkin and Y. S. Linclon (eds): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage

DAVIES, L Y MOORE, W.E. (1945): "Some Principies of Stratification", *American Sociologycal Review*, vol. 10, nº 2

DELEUZE-GUATARI (1977): *Anti-Oedipus*. New-York: Viking Press

DELVAL. J. (2002): "El parto de los montes en educación", *Claves de la razón práctica*, nº 121, Abril, pp 44 – 51

DELAMONT, S. (1980): *Sex Roles and the School*. London Mcghuen

DE MIGUEL, A. y ROMERO,J.L. (1969): *El capital humano*. CECA, Madrid

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN. GOBIERNO VASCO (2004): *Documento para el Foro de debate Educativo del 16- 17 de diciembre de 2004.* [en línea] http://www.ccooirakaskuntza. org/actualidad/ActualidadEducativa/Debate Reforma/Foro cas completo.pdef [Consulta 2005]

DENSCOMBE, M. (1980): "The work Contexto f teaching: an Analytical Frame work for The Study of Teachers in Classrooms", *British Journal of Sociology of education*, vol. 1, nº 15

DEWEY (1960): *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada

DIEZ NICOLÁS, J. y OTROS (1975): "Educatión and Social Mobility in Spain" en OCDE: *L´éducation, les inegalités et les chances dans la vie*. Paris: OCDE

DOERINGER, P.B. y PIORE, M.J. (1985): *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

DORE, R. (1983): *La fiebre de los diplomas*. Mexico: F. C. E.

— (1976): "Human Capital Theory, The Diversity of Societies and the problem of Quality in Education", *Higher Education*, nº 5

DREEBEN, R. (1990): "La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especialidad", *Educación y Sociedad*. vol 7

— (1983): "El currículum no escrito y su relación con los valores" en GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid Akal

DRUCKER, P. (1995): *La sociedad postcapitalista*. Barcelona: Apóstrofe

DUART, J. M. (2003): *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós

DUBET, F. (2005): *La escuela de las oportunidades.* Barcelona: Gedisa

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

DURKHEIM, E. (1992): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta

— (1978): *Las reglas del método sociológico*. Madrid : Morata,

— (1976): *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme

— (1975): *Educación y sociología*. Barcelona: Península

— (1969): *Leçons de sociologie: physique des moeurs et du droit*. Paris: PUF

— (1967): *De la División social del trabajo*. Buenos Aires: Shapire.

— (1963): *L' éducation morale*. Paris: PUF

EDWARDS, R. C. Y OTROS (1975): *Labor Market Segmentation*. Lexington: Mass, Heath,

ELIAS, N. (2000): *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península

ELZO, J. et al. (2002): *Los valores de los vascos y navarros ante el nuevo milenio: tercera aplicación de la Encuesta Europea de Valores (1990, 1995, 1999)*. Bilbao: Universidad de Deusto

— (1999): *Jóvenes Españoles 1999*. Madrid: Fundación Santamaría

— (1994): *Informe sociológico Jóvenes Españoles 1994*. Madrid: Ed. SM

— (1992): *Euskalerria en la Encuesta Europea de Valores ¿Son los vascos diferentes?* Zamudio: Printeksa

— (1990): *Los jóvenes vascos 1990*. Vitoria- Gasteiz: Gobierno Vasco

— (1986): *Juventud Vasca 1986*. Vitoria- Gasteiz: Gobierno Vasco

ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (2001): "Éxitos y derrotas en la profesión docente", *Andalucía Educativa*, nº 26, Agosto, pp 7- 9

ETXEBARRIA, F. (2006): *Escolarización alumnos inmigrantes en Euskadi*. http://www.euskonews.com/0339zbk/gaia33905es.html [2007]

— (2002b): *Sociedad multicultural y educación*. Donostia: Ibaeta Pedagogía

— (2002b): "Nuevos retos en la educación con inmigrantes". *Ponencia presentada en el XXI Seminario interuniversitario de Teoría de la Educación. Globalización, Inmigración y Educación*. Granada 18- 20 Noviembre del 2002

— (1999): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel

— (1994a): *Bilingüismo y educación en Euskadi*. Donostia: Ibaeta Pedagogía

— (1994b): *La educación intercultural*. Donostia: Erein

ETXEBERRIA, X. (2005): *Sobre la tolerancia y la neutralidad del educador ante la violencia terrorista*. Bilbao: Bakeaz

EUSTAT (2004): *Estadística de la enseñanza 2003/2004. Análisis de Resultados*. Vitoria-Gasteiz: Eustat

FEDERACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE CCOO (2004): *Análisis, sugerencias y propuestas de CCOO- irakaskuntza al documento propuesto por el departamento de educación para el Foro de Debate educativo del 16- 17 diciembre de 2004*. [en línea]. http://www.ccooirakaskuntza.org/ActualidadEducativa/Debate Reforma/CCOO Foro.pdf [Consulta 2005]

— (1993): *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública*. Madrid: MEC- CIDE

FERMOSO, P. (ed.) (1992): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Nancea

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,

— (1989): "¿Hacia donde va la sociología de la educación", en F. Ortega y otros: *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Visor

— (1986a): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal

— (1986b): "Participación y sumisión en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento", *Educación y sociedad*, nº 5, pp 65-78

— (1984): *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid: Akal,

FERNÁNDEZ RIUS, L. (2005): *Género, valores y sociedad. Una propuesta desde Iberoamerica*. Barcelona: Octaedro

FERNÁNDEZ SOLA, S. (2004): *Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi*. Bilbao: Bakeaz

FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (1999) : "Modernización, Globalidad y prioridades de la política educativa (con especial referencia a la educación obligatoria)", *Revista de educación*, nº 178-179

FLECHA, R., GÓMEZ, J. y PUIGVERT, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*. Buenos Aires: Paidòs

FORQUIN, J.C. (1990a): "L' approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: inegalités de réussite scolaire et appartenence sociale", en *Sociologie de l'education. Dix ans de recherches*. Paris: L'Harmatttan

— (1990b) "La sociologie des inégalités d'education: principales orientations, principaux résultats depuis 1965", en *Sociologie de l'education. Dix ans de recherches*. Paris: L'Harmatttan

FOUCAULT, M. (1987): *Historia de la sexualidad*. Mexico: siglo XXI

— (1976): *Vigilar y castigar*. Mexico: siglo XXI

GABINETE DE PROSPECCIÓN SOCIOLÓGICA. GOBIERNO VASCO (2004): *Hezkuntza EAEn- La educación en la CAPV* [en línea] http://www.euskadi.net/estudios_sociologicos [Consulta 2005]

— (2002): *La enseñanza en la CAPV* [en línea] http://www.euskadi.net/estudios_sociológicos [Consulta 2005]

— (2001) *La enseñanza obligatoria en la CAPV* [en línea] http://www.euskadi.net/estudios_sociologicos [Consulta 2005]

GARCÍA DE ANDOIN, C. (2006): "Ciudadanía y Religión", *El Correo*, 19- 11

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. Y MORENO HERRERO, I. (2002): *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social (Comunidad de Madrid), col. Estudios, nº 20

GARCIA CARCIA, E. (2004): *Medio ambiente y sociedad. La civilización industrial y los límites del planeta*. Madrid: Alianza Editorial

GARCÍA REQUENA, F. (1997): *Organización escolar y Gestión de Centros Educativos*. Archidona: Ed. Algibe

GIDDENS, A. (1997): "Vivir en una sociedad postradicional" en BECK, U. , GIDDENS, A. y LASH, S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid: Alianza

— (1995): *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contenporánea*. Barcelona: Península

— (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza

— (1979): *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Madrid: Alianza Editorial

— (1977): *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Labor

GIL VILA, F. (1994): *Teoría sociológica de la educación* Salamanca: Amaru

GIMENO SACRISTAN, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata

— (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid: Morata

GINTIS, H. (1986): "La educación: producción de una fuerza de trabajo alienada" en Grass (ed.): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea,

GIROUX, H. (2001): Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Grao

— (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-M.E.C.

— (1983): Theory and Resistance in Education. London: Heineman

GIROUX, H. y McLAREN, P. (1999): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: miño y Dávila Editores

GONZÁLEZ BLASCO, P. (2006): *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: SM

— (1995): *Evaluación del profesorado de educación secundaria*. Madrid: MEC- CIDE

GONZÁLEZ BLASCO, P. y GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual*. Madrid: SM

GOULDNER, A. (1979): *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu

GUERRERO SERÓN, G. (1998): *Perspectivas teóricas sobre la profesión docente* [en línea: http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/ar

GURRUTXAGA, A. y UNCETA, A. (2000): "Sistema Educativo", en VVAA: *Euskal AEko ikuspegio soziala. Panorama social de la C.A. de Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Eustat, pp 163- 202

HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós

HALSEY, A.H. , HEATH,A. Y RIDGE, J. (1980): *Origins and Destinations*. Oxford: Oxford University Press

HARGREAVES, A. (2001): *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata

HARVEY, D. (1998): *La condición de la posmodernidad. Investigaciones sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu

HELD, D. (1997): *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós

HERNÁNDES I DOBON, F. J. (2002): *L' Escola zombie*. Valencia: Seimig

HERNÀNDEZ I MARTÍ, G.-M. (2005): *La condición global. Hacia una sociología de la globalización*. Valencia: Ediciones Germanía

HILL, B.V. (1991): *Values education in Australian Schools*. Melbourne: ACER

HOYOS, G. y MARTÍNEZ, M. (coords) (2004*)*: *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro

HURTADO, J. (2005): "El malestar en la sociedad, el conflicto de las culturas", en Roche Cárcel, J. A. y Oliver Narbona, M. (eds): *Cultura y globalización. Entre el conflicto y el diálogo*. Alicante: Universidad de Alicante

HUSEN, T. (1972): *Origen social y educación. Perspectivas de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación*. Madrid: OCDE, IDE

HUSSER. E. (1962): *Meditaciones Cartesianas*. Mexico: F.C.E.

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]

INCIE (1998): *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC

— (1997): *Evaluación de la educación primaria*. Madrid: MEC

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

IZQUIERDO, A. (1996): "Las encuestas contra la inmigración", en MARTIN ROJO, L. Y otros (coords) : *Hablar y dejar hablar. Sobre racismo y Xenofobia*. Madrid: Edicioines de la UAM

JACKSON, PH. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata

JAMESON, F. (1996): *Teoría de la posmodernidad*. Madrid: Trotta

JANNER, H. (1976): " Prologo" en GRASS: *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea

JENKS, Ch y OTROS: (1972): *Inequality: A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New-York: Basic Books

JENKS, Ch y BANE, M.J. (1985): "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia", en GRASS (coord.): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Barcelona: Narcea

JEREZ MIR, Rafael (1990): *Sociología de la Educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid: Consejo de Universidades

JORDAN, J. (1999): "El profesorado ante la educación intercultural", en ESSOMBA, M. A. (cooed.): *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Ed. Grao

— (1996a): Currículo y Educación Intercultural. Barcelona: CEAC

— (1996b): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC

— (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidòs

JORNADAS (2005): *Educar para la convivencia y la paz en Euskadi hoy. Bizikidetzarako eta bakera hezkuntza Euskadin gaur*. Vitoria- Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación

JORNADAS (1995): *Género y valores- Generoa eta Baloreak*. Vitoria- Gasteiz: Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer

JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Barcelona: Eudema

KANT (1993): *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Librairie philosophique j. Vrin,

KEDDIE, N. (1971): "Classroom Knowledge", en M.F.D. YOUNG (comp): *Knowledge and Control*. London: Collier MacMillan

LAMO DE ESPINOSA, E. (2001): "Conocimiento y sociedad", *Cuadernos de trabajo,* 7, Valencia: Fundación Cañada Blanch

LASCH, C. (1999): *La cultura del narcisismo*. Santiago de Chile: Andrés Bello

— (1997): "La reflexibilidad y sus dobles: estructura, estética, comunidad" en Beck, U. , Giddens, A. y Lash, S.: *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza

— (1995): *La rebelión de las elites y la traición a la democracia*. Barcelona: Paidós

LERENA, C. (1986): "Universidad, formación y empleo (Crítica de una crítica)", en FERNÁNDEZ ENGUITA (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal,

— (1985): *Materiales de la sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Zero

— (1984): "Educación", en CAMPO, S. del (ed.): *Tratado de Sociología*, vol 2. Madrid: Taurus

— (1983): *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal

LÓPEZ PELÁEZ, A. (2006): "Inmigración, educación y exclusión social", *Sistema*, Enero, pp 291-308

LUHMANN, N. (1998): *Complejidad y modernidad, o de la unidad de la diferencia*. Madrid: Trotta

LUQUE DOMINGUEZ, P. A. (Coord.) (2001): *Educación Social y Valores democráticos*. Barcelona: PPU

LUTTWAK, E. (2000): *Turbocapitalismo. Quienes ganan y quienes pierden en la globalización*. Barcelona: Crítica

LYON, D. (1996): *Posmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial

LYOTARD, J.F. (1989): *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra

MANZANOS, C. y RUIZ DE PINEDO, I. (Coord.) (2005): *La infancia inmigrante en las escuelas de Vitoria-Gasteiz*. Vitoria: UPV / EHU Denon eskola Bachue

MARCHESI, A. (2006): "El sentido de la enseñanza", *El País*, 26- 11

MARINA, J.A. (2006): *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama

— (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

— (2000): *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama

— (1997): *El misterio de la voluntad*. Barcelona: Anagrama

MARTÍNEZ MARTÍN, M. (2004): "Educar en valores es crear condiciones pedagógicas y sociales", en HOYOS, G. y MARTÍNEZ, M.: *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro

MATEOS, T. (2006): "Batu eta bereizi. Euskal nazionalismoa eta hezkuntza zibikoa", en Ane Larrinaga eta Mila Amurrio (biltz.): *Hezkuntza Euskal Herrian Aztergai*. Donostia: Utriusque Vasconiae

MAYORDOMO, A. (1998): *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel

McLUHAN, M. (1996): *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidòs

McLUHAN, M. y POWERS, B.R. (1991): *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*, Mexico: Gedisa

MEAD, G- H. (1963): *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF

MEANS, G. y SCHENEIDER, D. (2001): *Metacapitalismo*, Bilbao: Deusto

MEDINA, E. (1986): "Sistema educativo y proceso de cualificación: la crisis de los modelos conectivos" en FERNANDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal

MOLINA SERRANO, J.M. (1997): "Mesa Redonda. El profesorado ante la implantación de los valores en Educación", en *Seminario sobre sociedad, Valores y Educación*. Madrid, 5, 6 y 7 de Marzo.

MONCADA, A. (1980): *Educación, aparcamiento de menores*. Madrid: Pentatlón

MORIN, E. (1989): *Planeta tierra*, Barcelona: Kairòs

NISBET, R. (1974): *The Sociology of Emile Durkheim*. New- York: Oxford University Press,

OHMAE, K. (1991): *El mundo sin fronteras*. Madrid: McGraw-Hill

ORAISÓN, M. (cood.) (2005): *Globalización, ciudadanía y educación*. Barcelona: Octaedro

ORTIZ, R. (1997): *Mundialización y cultura*. Buenos Aires: Alianza editorial

OTTAWAY, H. Z (1973): *Educación y sociedad: introducción a la sociología de la educación*. Buenos Aires: Kapelusz

PARKIN (1979): *Marxism and Class theory: A bourgeois Critique*. London: Tavistock

PARSONS, T. (1990): "El aula como sistema social: alguna de sus funciones de la sociedad americana", *Educación y sociedad*, nº 6, Fuhem-Icaria, Barcelona, pp 173-195

— (1976): "El aula como sistema social: alguna de sus funciones de la sociedad americana", en GRASS (coord.) *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Barcelona : Narcea

PARSONS, T. y SHILS, E. A. (1968): "Los valores, los motivos y los sistemas de acción", en *Hacia una teoría general de la acción*. Buenos Aires: Kapelusz

PASSERON, J.C. (1983): "La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y en el mercado de los bienes simbó1icos", *Educación y Sociedad*, vol. 1

PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J.C. (2003): *La educación general en España*, Madrid: Fundación Santillana

PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C. y SANCHEZ FERRER, L. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación "la Caixa"

PÉREZ GÓMEZ, A. (1994): "La sociedad escolar en la sociedad posmoderna", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 225, pp 80-85

PÉREZ GÓMEZ, A. y otros (2004): "Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles", en GIMENO SACRISTÁN, J. Y CARBONELL SEBORROJA, J.: *El sistema Educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Cisspraxis

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, pp34-43

PROYECTO ATLÁNTIDA (1999): *Proyecto curricular "Escuela y valores democráticos"*, Federación de enseñanza de CC.OO., Marzo, http://www.proyecto-atlantida.org [Consulta 2006]

PUELLES BENITEZ, M. (1999): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos

PUIG ROVIRA, J.M. (2003): "Educación en valores y fracaso escolar", en MARCHESI, A. y HERNÁNDEZ GIL, E.: *El Fracaso escolar*. Madrid: Alianza Editorial, pp 83- 99

QUINTÁS, J.R. Y OTROS (1976): *Los problemas económicos de la educación*. Madrid: CECA

RAMOS TORRE, R. (1999): *La sociología de Emile Durkheim. Patología social, tiempo, religión*. Madrid: CIS

RIESMAN, D. (1964): *Abundancia ¿Para qué?* Mexico: Fondo de cultura Económica

— (1952): *La muchedumbre solitaria* .Barcelona: Paidós

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

RITZER, G. (1996): *La McDonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización de la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel

RIUTORT SERRA, B. (2001): *Razón política, globalización y modernidad compleja*. Madrid: Viejo Topo

ROBINS, K. y WEBSTER, F. (1988): "Cybernetic Capitalism: Information, Technology, Everday Life" en Mosco, V. y Wasko, J. *: The Political Economy of Information*. Madison: University of Wisconsin Press, pp 45- 75

ROMERO, J.L. Y GONZÁLEZ ANLEO, J. (1969): *El capital humano*. Madrid: CECA

RODRIGUEZ ZUÑIGA, L. (1989): "El desarrollo de la teoría Sociológica", en CAMPO, S. Del: *Tratado de Sociología*, vol.1. Madrid: Taurus, pp 19- 60

— (1982): "Estudio prelimilar a E. Durkheim", en *La División del trabajo Social*. Madrid*:* Akal

— (1978): *Para una lectura crítica de Durkheim*. Madrid: Akal

ROSENAU, J.N. (1996): "The Dynamics of Globalization: Toward an Operational Definition", *Security Dialogue* (27), 3.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil'Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart& Wiston

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1998): *La juventud liberta. Géneros y estilos de vida de la juventud urbana española*. Bilbao: BBVA

SABEL, F. y PIORE, M. (1990): *Paradigmas de la política*. Barcelona: Anthropos

SANCHEZ DE HORCAJO. J.J.: (1991): *Escuela, sistema y sociedad*. Madrid: Libertarias

SCHULTZ, T.W. (1983): "La inversión en capital humano", *Educación y Sociedad*, vol 1. pp 181-195

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

SEPTIÉN, J. M. (2006): *Una escuela sin fronteras. La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava*. Vitoria: Gasteiz: Ararteko

SIGUÁN, M. (2003): *Inmigración y adolescencia*. Barcelona: Paidòs

— (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidòs

SOHNRETHEL, A. (1980): *Trabajo manual y trabajo intelectual*. Barcelona: Viejo Topo

SPINDLER, G. (1982): *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: Holt Rinehart & Winston

SPINDLER, G. y SPINDLER, L. (eds.) (1987): *Interpretative ethnography of education: at home and abroad*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

STEE-EILAS (2004a): *Stee-Eilas Hezkuntza Lege Organikoaren Aurrean: Iluntasuna Nagusi* [en línea] http://www.stee-eilas.org/dok/LOE/LOE iluntasuna e.pdf [Consulta 2005]

— (2004b): *Ekarpen batzuk ikasle etorkinaren Integrazio Plangintzarako (Hezkuntza Sailari bidalitakoak)* [en línea] http://www.stee-eilas.org/intern/mograzioa/dok/ekarpenak_etorkinen plang e.pdef [Consulta 2005}

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

STIGLITZ, J. E. (1975): "The Theory of Screening, Education and the Distribution of Income", *American Economic Review*, Junio, pp

TABERNER GUASP, J. (1999): *Sociología y educación. Funciones del sistema educativo en las sociedades modernas*. Madrid: Tecnos

TAXEL, J. (1983): "The American Revolution: an analysis of literary content, form and ideology" en M.W. Apple y L. Weis (comps) *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelfia: Temple University Press

TEDESCO, J.C.: *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya

TERCEIRO, J.B. y MATÍAS, G. (2001): *Digitalismo. El nuevo horizante sociocultural*. Madrid: Taurus

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

— (1999): "Posmodernidad, legitimidad y Educación", *Educaçao & Sociedade*, ano XX, nº 67, Agosto, pp 11-57.

TEZANOS, J.F. (2002): *Clase, status y poder en las sociedades emergentes*. Madrid: Sistema

— (2001): *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva

TIRYAKIAN, E. (1969): *Sociologismo y existencialismo. Dos enfoques sobre el individuo y la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu editores

THUROW, L.C. (1983): "Educación e igualdad económica", *Educación y Sociedad*, vol 2, pp 159-171

TOFFLER, A. (1980): *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés

TOMÉ, A. (2003a): ”Las construcciones de las feminidades y masculinades en los centros escolares”. *Ponencia II Encuentros de mujeres sindicalistas CCOO. Un acercamiento a los estudios de género. 24 y 25 Octubre 2001*. Alcalá de Henares, Madrid, Alcira (Valencia): Editorial Germanía

— (2003b): “Educación en valores. Pautas coeducadoras en la escuela”. *Congreso Internacional Mujer y empleo* [en línea: garapen.net/documentos/t.1_amparo_to…] [consulta 2007]

TOMLINSON, J. (2001): *Globalización y cultura*. Mexico: Oxfors University Press

TOURAINE, A. (2005): *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós

— (1995a): *La producción de la sociedad*. Mexico: IISUMAN

— (1995b): *¿Qué es democracia?* Buenos Aires: F. C. E.

— (1995c): *Penser le sujet*. Paris: Fayard

— (1971): *La sociedad postindustrial*. Barcelona: Ariel

— (1967): “Crise et transformation de l´université” , *Prospective*, nº 14, pp 26-52

USATEGUI, E. (2003-4): “Durkheim. Conflicto y Educación”, *Cuestiones pedagógicas*, nº 17, pp 149- 199

— (2003): “La educación en Durkheim ¿socialización versus conflicto?, *Revista Complutense de Educación*, vol 14, nº 1, pp 175- 196

— (1999): “Socialización”, en *Lur Entziklopedia Tematikoa.* Donosita- San Sebastián: Lur, Argitaletxea

— (1993): “Las implicaciones educativas de los análisis sociolingüísticos de Basil Bernstein”, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 16, pp 159- 179

— (1993): “Bernstein y la sociología de la educación”, *Espacio y Tiempo*, nº 7, pp 143- 175

— (1992): “La sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar”, *Revista de Educación*, nº 298, pp 163- 198

VALERO ESCANDELL, J.R. (2002): *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de los inmigrantes africanos*. Alicante: Universidad de Alicante

VALLE LOROÑO, A. del (2004): “El futuro de la familia: la familia”, *Iglesia Viva*, Revista de Pensamiento Cristiano. Monográfico sobre la familia, nº 217, Valencia, pp 9- 27

— (2001): “Coyunturas Vitales y visiones del mundo en los jóvenes”, *Documentación Social*, Revista de Estudios sociales y Sociología aplicada. Monográfico sobre la juventud, nº 124, Jul-sept., pp 31- 51

— (1999): “Familia”, *Lur Entziklopedia Tematikoa.* Donostia- San Sebastián: Lur, Argitaletxea, pp 53- 60

— (1994): “Vida cotidiana y Relaciones Personales”, en Elzo, Javier (dir.) et al. *Informe sociológico Jóvenes Españoles 1994*, Madrid: Ediciones S.M., Fundación Santamaría, pp 89-139

VALLÉS, Miguel S. (2003) (3ª ed.): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis

VALLÉS, M., CEA, M.A. e IZQUIERDO, A. (1999): *Las encuestas sobre inmigración en España: tópicos, medios de comunicación y política migratoria*. Madrid: Instituto de migraciones y Servicios sociales

VEGAS GONZÁLEZ, S. (1986): "Sociología del currículo", en MAYOR, J.; *Sociología y Psicología social de la educación*. Madrid: Anaya, pp 540- 561

VERDÚ, V. (2003): *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Madrid: Anagrama

VILLA, A. (1998): *Percepción de la reforma educativa. Informe sobre la implantación del primer ciclo de la ESO en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao: Universidad de Deusto

WILLIS, P. (1980): *Aprendiendo a trabajar. Madrid:* Akal

WGRIGHT E.O. (1985): *Classes*, London: New Left Books

YOUNG, M. (1993): "A curriculum for the 21st Century? Toward a New Basis for Overcoming Academic/Vocational Divisions", *British Journal of Education Studies*, vol. 41, nº 3

— (1971): *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education,* London: Roudledge & Kegan Paul

YOUNG, M. y otros (1976): *Worlds Apart: A Reader for a Sociology of Education*, Collier Macmillan, Londres

YOUNG, M. y WHITTY, G. (1977): *Society, State and Schooling*, London: The Falmer Press

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

ZUBIETA, J. C. y SUSINOS, T. (1992*): Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: MEC- CIDE

ANEXO METODOLÓGICO

ANEXO 1:

PERFIL DEL PROFESORADO PARTICIPANTE EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Perfil del profesorado participante en los grupos de discusión			
		Frecuencia	Porcentaje
Red educativa	Pública	28	53,8
	Privada	24	46,2
	Total	52	100,0
Tipo de centro	Colegio Público	11	21,2
	Ikastola Pública	9	17,3
	Colegio Privado	22	42,3
	Ikastola Privada	2	3,8
	IES	8	15,4
	Total	52	100,0
Modelo lingüístico	A	12	23,1
	B	8	15,4
	D	15	28,8
	A y B	11	21,2
	A y D	1	1,9
	B y D	3	5,8
	A, B y D	2	3,8
	Total	52	100,0
Etapa educativa	Primaria	29	55,8
	ESO	22	42,3
	Ambos	1	1,9
	Total	52	100,0
Curso	PRIMARIA 1er ciclo	6	11,5
	PRIMARIA 2º ciclo	5	9,6
	PRIMARIA 3er ciclo	8	15,4
	1er Ciclo ESO	4	7,7
	2º Ciclo ESO	6	11,5
	PRIMARIA todos	10	19,2
	ESO todos	12	23,1
	PRIMARIA y ESO	1	1,9
	Total	52	100,0
Antigüedad en la enseñanza	< 5 años	3	5,8
	5-15 años	13	25,0
	> 15 años	36	69,2
	Total	52	100,0

Perfil del profesorado participante en los grupos de discusión			
		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujer	31	59,6
	Hombre	21	40,4
	Total	52	100,0
Edad	< 30 años	5	9,6
	30-45 años	18	34,6
	> 45 años	29	55,8
	Total	52	100,0
Titulación	Diplomado	26	50,0
	Licenciado	23	44,2
	Ambos	3	5,8
	Total	52	100,0
Categoria Laboral	Funcionario	26	50,0
	Sustituto	2	3,8
	Contrato eventual	6	11,5
	Contrato indefinido	18	34,6
	Total	52	100,0
Participación proyectos innovación pedagógica	Sí	32	61,5
	No	19	36,5
	Total	51	98,1
	NC	1	1,9
	Total	52	100,0

Nota: El total de docentes participantes en los grupos de discusión es 53 pero uno de ellos no rellenó la ficha de datos, por eso el total en tabla es n=52.

ANEXO 2

PROPUESTA INICIAL PARA LA COMPOSICIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

GRUPO 1 (6 IRAKASLE)		
IKASTETXEA	*Eskola Publikoa* *Ikastola Publikoa*	4 2
MAILA	*Lehen Hezkuntza(LH)*	6
EREDUA	*D Eredua*	6
SEXUA	*Emakumezkoak*	6
ARDURA	*Tutoreak* *Irakasleak*	2 4
LAN EGOERA	*Ordezkoak*	≤ 2

GRUPO 2 (6 IRAKASLE)		
IKASTETXEA	*Eskola Publikoa* *Ikastola Publikoa*	3 3
MAILA	*Lehen Hezkuntza(LH)*	6
EREDUA	*D Eredua* *B Eredua*	4 2
SEXUA	*Emakumezkoak* *Gizonezkoak*	4 2
ARDURA	*Tutoreak* *Irakasleak*	2 4
LAN EGOERA	*Ordezkoak*	≤ 2

GRUPO 3 (6 PROFESORES)		
CENTRO	*Colegio. E. Pública (CEP)*	6
NIVEL	*Primaria (EP)*	6
MODELO	*Modelo A*	6
SEXO	*Mujeres* *Hombres*	4 2
RESPONSABILIDAD	*Tutores* *Profesores*	2 4
SIT. LABORAL	*Sustitutos*	≤ 2

GRUPO 4 (6 PROFESORES)		
CENTRO	*C. Red Privada*	6
NIVEL	*Primaria*	6
MODELO	*Modelo B, D*	6
SEXO	*Mujeres* *Hombres*	4 2
RESPONSABILIDAD	*Tutores* *Profesores*	2 4
SIT. LABORAL	*Sustitutos*	≤ 2

GRUPO 5 (6 PROFESORES)		
CENTRO	*Colegio Red Privada (Condición: que imparta Primaria y Secundaria)*	6
NIVEL	*Primaria (EP)* *ESO*	2 4
MODELO	*Modelo A , B*	6
SEXO	*Mujeres* *Hombres*	3 3
RESPONSABILIDAD	*Tutores* *Profesores*	2 4
SIT. LABORAL	*Sustitutos*	≤ 2

GRUPO 6 (6 PROFESORES)		
CENTRO	*Colegio Red Privada (Condición: que imparta Primaria y Secundaria)*	6
NIVEL	*Primaria (EP)* *ESO*	2 4
MODELO	*Modelo A, B*	6
SEXO	*Mujeres* *Hombres*	3
RESPONSABILIDAD	*Tutores* *Profesores*	2 4
SIT. LABORAL	*Sustitutos*	≤ 2

GRUPO 7 (6 PROFESORES)		
CENTRO	*Colegio Red Privada*	6
NIVEL	*Primaria (EP)*	6
MODELO	*Modelo A*	6
SEXO	*Mujeres* *Hombres*	4 2
RESPONSABILIDAD	*Tutores* *Profesores*	2 4
SIT. LABORAL	*Sustitutos*	≤ 2

GRUPO 8 (6 IRAKASLE)		
IKASTETXEA	*Ikastetxe Pribatua* *Ikastola Pribatua*	3 3
MAILA	*DBH*	6
EREDUA	*B Eredua* *D Eredua*	4 2
SEXO	*Emakumezko* *GIzonezko*	3 3
ARDURA	*Tutoreak* *Irakasleak*	2 4
LAN EGOERA	*Ordezkoak*	≤ 2

GRUPO 9 (6 PROFESORES)		
CENTRO	*Colegio Red Privada*	6
NIVEL	*ESO*	6
MODELO	*Modelo A*	6
SEXO	*Mujeres* *Hombres*	2 4
RESPONSABILIDAD	*Tutores* *Profesores*	2 4
SIT. LABORAL	*Sustitutos*	≤ 2

GRUPO 10 (6 IRAKASLE)		
IKASTETXEA	*Ikastetxe Publikoa*	6
MAILA	*DBH*	6
EREDUA	*B Eredua* *D Eredua*	4 2
SEXUA	*Emakumezko* *Gizonezko*	2 4
ARDURA	*Tutoreak* *Irakasleak*	2 4
LAN EGOERA	*Ordezkoen*	≤ 2

GRUPO 11 (6 PROFESORES)		
CENTRO	*Colegio público*	6
NIVEL	*ESO*	6
MODELO	*Modelo A*	6
SEXO	*Mujeres* *Hombres*	2 4
RESPONSABILIDAD	*Tutores* *Profesores*	2 4
SIT. LABORAL	*Sustitutos*	≤ 2

ANEXO 3

CARTA INFORMATIVA DIRIGIDA A LOS CENTROS EDUCATIVOS PARA LA CAPTACIÓN DE LOS COMPONENTES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

eman ta zabal zazu

25 URTE AÑOS

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO – EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación
Gizarte eta Komunikazio-Zientzien Fakultatea

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA – SOZIOLOGIA SAILA
Apartado 644 Posta kutxatila
48080 – Bilbao - Bilbo
e-mail: cipdeloa@lg.ehu.es
Telf.: 94 601 23 82 Idazkaritza – Secretaría
Telf.: 94 601 ..... Zuzena – Directo
Nazioartekoa – Internacional: 34 94 601 23 82
Fax : 94 601 30 73

Estimado profesor/profesora,

El Departamento de Sociología I de la UPV-EHU viene desarrollando una línea de investigación que tiene como finalidad **analizar la realidad escolar en el tema de los valores y la integración social** y en la cual deseamos contar con la opinión del profesorado a través de la participación en grupos de discusión.

El ámbito de aplicación del estudio se limita a la enseñanza obligatoria (Primaria y Secundaria) impartida en los centros públicos o concertados de la ciudad de Vitoria-Gasteiz.

El estudio busca conocer a través de la visión del profesorado el sentido y la finalidad de la transmisión de valores en la enseñanza obligatoria, cómo la escuela plantea esta labor, qué valores se trabajan, cuáles no, qué dificultades actuales de orden social, cultural o educativo condicionan esta tarea y, finalmente, qué oportunidades conlleva como estrategia de integración social.

Su participación consistirá en asistir a una reunión de grupo para opinar sobre estas cuestiones durante aproximadamente una hora y media, con un pequeño detalle – que consistirá en una tarjeta regalo del El Corte Inglés por valor de 30€ en concepto de agradecimiento por su contribución a la investigación. El grupo al que acudirá estará formado por 6-7 docentes procedentes de centros escolares de Vitoria-Gasteiz cuyo perfil —red, modelo, nivel— será similar al suyo (puede consultar el anexo). Por supuesto, **la información que se derive de su participación en los grupos será totalmente anónima** y será utilizada únicamente para fines científicos.

LE INVITAMOS A PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO convencidos de que su aportación es relevante para los objetivos de este estudio que, en última instancia, tiene como finalidad profundizar en el conocimiento de la realidad escolar y poner esa información al servicio de la comunidad. PUEDE COMUNICAR SU COLABORACIÓN LLAMANDO A:

☎ Teléfono de contacto para participar en los grupos de discusión:
945 277 988
SEÑALANDO COMO REFERENCIA:
"Investigación Escuela y Valores EHU-UPV"

Por nuestra parte, nos comprometemos a enviarles a las personas interesadas un resumen de los resultados obtenidos en esta investigación tan pronto como estén disponibles así como a hacerles partícipes de otras actividades que se deriven de los resultados de este trabajo. Si tiene alguna duda o sugerencia o desea más información estaremos a su disposición bien por teléfono o bien por correo electrónico.

Agradeciendo de antemano su colaboración, reciba un cordial saludo,

Profª. Ana Irene del Valle Loroño
E-mail: anairene.delvalle@ehu.es
Tfno: 946015231
Profª. Elisa Usategi Basozabal
E-mail: cipusbae@lg.ehu.es
Tfno: 946012388
Investigadoras principales del Proyecto

eman ta zabal zazu

25 URTE AÑOS

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO – EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación
Gizarte eta Komunikazio-Zientzien Fakultatea

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA – SOZIOLOGIA SAILA
Apartado 644 Posta kutxatila
48080 – Bilbao - Bilbo
e-mail: cipdeloa@lg.ehu.es
Telf.: 94 601 23 82 Idazkaritza – Secretaría
Telf.: 94 601 ..... Zuzena – Directo
Nazioartekoa – Internacional: 34 94 601 23 82
Fax : 94 601 30 73

Irakasle estimatu hori,

Oraindik orain UPV-EHUko Soziologia sailean ikerketa berri bati eman diogu hasiera: eskola, baloreen heziketa eta integrazio soziala. **Ikerketa honetan irakasleen iritzia jasotzeko antolatuko ditugun eztabaida-taldeetan parte-hartzera gonbidatu nahi zaitugu.**

Ikerlana Gasteizko ikastetxe pribatu eta publikoetako derrigorrezko irakaskuntzaren eremura mugatzen da. Lanaren helburu nagusia eskolako balore heziketaren nondik norakoetan sakontzea da. Irakasleen ikuspuntutik abiatuta jakin nahi da egungo eskolan balore transmisioak duen garrantzia eta helburuak, lantzen den edo ez den balore-kodea, heziketa horretan zailtasunak edo baldintzapenak eskolari zein gizarteari begira eta, azkenik, balore-heziketak gizarteratzeko estrategia gisa duen indarra eta dituen aukerak.

Zure lana izango da eztabaida-talde batean parte hartzea aipatu gaietaz iritzia emateko. Saioa 1-2 ordu tarteko iraupena izango du. Laguntza oparitxo batekin eskertuko dizugu (El Corte Ingles-eko 30 euroko opari-txartelarekin). Zure taldekideak Gasteizko ikastetxe ezberdinetako 6 irakasle izango dira, zure parekoak irakaskuntzari dagozkion funtsezko ezaugarrietan: ikastetxea, eredua, hezkuntza-maila (taldeen osaera eranskinean duzu). Ziur egon eztabaida-taldean jasoko dugun informazioa guztiz anonimoa izango dela eta bakar bakarrik xede zientifikoetarako erabiliko dela.

Zure laguntza beharrezkoa da ikerketa burutu ahal izateko. **PROIEKTU HONETAN PARTE HARTZERA ANIMATZEN ZAITUGU,** ziur baikaude zure ekarpena baliotsua izango dela lanaren helburuak lortzeko. Azken batean, gure lana eskolaren errealitatean ezagutzan sakontzea da, emaitzak eskolan egunero aritzen direnen zerbitzura jartzeko.

☎ Eztabaida-taldeetan parte hartzeko harremanetarako telefonoa:
945 277 988
AIPATU ONDORENGO IKERKETA:
"Eskola eta baloreak EHU-UPV"

Guk geuk ikerketa honen emaitzak prest daudenean, eta interesa duten guztiei, emaitzen laburpen bat bidaltzeko konpromisoa hartzen dugu. Baita ere, lan honen inguruan antolatu ahal izango diren bestelako ekintzen berri emateko. Zalantzarik edo iradokizunik izanez gero, atseginez kasu egingo dizugu, telefonoz edo posta elektronikoz.

Zure laguntza eskertu nahi genizuke aldez aurretik. Agur bero bat.

Ana Irene del Valle Loroño Irak.
E-mail: anairene.delvalle@ehu.es
Tel: 946015231
Elisa Usategi Basozabal Irak.
E-mail: cipusbae@lg.ehu.es
Tel: 946012388
Proiektuko ikertzaile buruak

ANEXO A LA CARTA / *Gutuneko eranskina*:
COMPOSICIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN / *Eztabaida-taldeen osaera*

	Idioma/ *Hizkuntza*	**Centro/ *Ikastetxea***	**Nivel/ *Maila***	**Modelo/ *Eredua***	**Sexo/ *Sexua***	**Responsabilidad/ *Ardura***
1. TALDEA	Euskara	Lehen Hezkuntzako Ikastetxea edo Ikastola Publikoa	Lehen H.	D eredua	Emakumezkoak	Irakasleak eta irakasle tutoreak
2. TALDEA	Euskara	Lehen Hezkuntzako Ikastetxea edo Ikastola Publikoa	Lehen H.	D edo B ereduak	Mistoa	Irakasleak eta irakasle tutoreak
3. GRUPO	Castellano	Colegio Enseñanza Pública	Primaria	Modelo A	Mixto	Profesores y Profesores tutores
4. TALDEA	Euskara	Ikastetxe Pribatua	Lehen H.	B, D	Mistoa	Irakasleak eta irakasle tutoreak
5. GRUPO	Castellano	Colegio Enseñanza Privada	Primaria y ESO	Modelos A, B	Mixto	Profesores y Profesores tutores
6. GRUPO	Castellano	Colegio Enseñanza Privada	Primaria y ESO	Modelo A, B y Trilingue	Mixto	Profesores y Profesores tutores
7. GRUPO	Castellano	Colegio Enseñanza Privada	Primaria	Modelo A	Mixto	Profesores y Profesores tutores
8. TALDEA	Euskara	Ikastetxe Pribatua edo Ikastola pribatua	DBH	B edo D ereduak	Mistoa	Irakasleak eta irakasle tutoreak
9. GRUPO	Castellano	Colegio Enseñanza Privada	ESO	Modelo A	Mixto	Profesores y Profesores tutores
10. TALDEA	Euskara	Bigarren Hezkuntzako Ikastetxe Publikoa	DBH	B edo D ereduak	Mistoa	Irakasleak eta irakasle tutoreak
11. GRUPO	Castellano	Colegio de Enseñanza Privada	ESO	Modelo A	Mixto	Profesores y Profesores tutores

ANEXO 4

GUIÓN GENERAL UTILIZADO EN LAS ENTREVISTAS A AGENTES EDUCATIVOS

PROYECTO:	*Los problemas de integración/exclusión en la enseñanza obligatoria en la Escuela Pública y Concertada en Gasteiz*
EJECUTOR:	Dpto. Sociología I - UPV/EHU
INVESTIGADORES:	Imanol Zubero (Dtor.) Elisa Usategi Basozabal Ana Irene del Valle Loroño

Guión de entrevistas a agentes educativos

1. PRESENTACIÓN DEL AGENTE EDUCATIVO

- Centro o Institución
- Puesto que ocupa y labor que desarrolla en la actualidad.
- Formación; Años profesión; Tareas desarrolladas y en qué contextos; Experiencia y participación en programas de innovación educativa.

2. ESCUELA Y SOCIEDAD

- DESDE UNA PERSPECTIVA AMPLIA Y CENTRÁNDOSE EN LOS ASPECTOS QUE SE CONSIDERAN MÁS RELEVANTES:

⌦ ¿De qué le sirve la escuela, esto es, la enseñanza obligatoria a la sociedad hoy?
⌦ Y, ¿cómo piensa (ve, conciben qué espera, qué pide...) la sociedad la escuela?

- EN EL DESARROLLO DE SUS FUNCIONES:

⌦ ¿Cuáles son los principales problemas sociales a los que se enfrenta la escuela y que afectan a esa labor formativa?
⌦ ¿Cómo inciden esos problemas en la labor de la escuela y el trabajo de los docentes? ¿Qué situaciones se están generando (para la docencia, el profesorado, el alumnado, etc.)?

- A LA HORA DE LA VERDAD, ¿Qué posibilidades tiene la escuela hoy para gestionar, esto es, para manejar esas situaciones y sus efectos sobre su labor educativa?

3. ESCUELA Y VALORES.
(*La escuela se concibe como un lugar donde además de enseñarse conocimientos y trasmitir saberes, se aprenden y desarrollan valores y actitudes y modelos de conducta, de forma consciente e inconsciente*.)

- CON RELACIÓN A LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA:

⌦ ¿Qué papel está jugando la educación en valores y actitudes en la escuela actual frente a esta situación que venimos describiendo? ¿A qué fines responde?

⌦ ¿Hay consenso real entre los valores que está transmitiendo la escuela y lo que la sociedad demanda?
Además de lo señalado CONCRETAR EL ORDEN DE VALORES Y EL CONSENSO EN EL ANEXO I.

⌦ ¿En qué valores y actitudes se está incidiendo?
Además de lo señalado, CONCRETAR EN EL LISTADO DE VALORES QUE SE PRESENTA EN EL ANEXO II SEÑALANDO DE "0" (NADA) A "10" (MUCHO).

⌦ ¿Cuáles son los que presentan mayores contradicciones, problemas, incoherencias?
Además de lo señalado, CONCRETAR en el listado de valores que se presenta en el ANEXO III señalando de "1" (nada problemático) a "5" (muy problemático)

⌦ ¿Y cuáles se están olvidando, si algo se está olvidando?

⌦ En su contexto educativo, ¿Cómo se está trabajando la enseñanza e interiorización de estos valores y actitudes?, Por ejemplo,

¿Se integrada dentro de los objetivos docentes en los niveles de etapa, de área o en cada asignatura o grupo?
¿Se trabaja con la impartición de contenidos o charlas?
¿Se contempla el refuerzo de actitudes y conductas determinadas?
¿Se cuidan los modelos de conducta del profesorado?
¿Se aprovechan las situaciones extraordinarias en el centro o aula?
¿Se tejen relaciones con el entorno social, las familias, la red asociativa, que posibiliten estrategias coordinadas en la educación en valores?

- EVALUACIÓN DE LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA.

⌦ Mirando al protagonismo que está teniendo la educación en valores en la escuela y a sus resultados, ¿qué evaluación cabe hacer?
Referencias a: Logros / Fracasos/ Dificultades / Oportunidades / Amenazas
*En diferentes niveles...*Sistema educativo, profesorado, alumnado, medios de comunicación, entorno, etc.

- VALORES E INTEGRACIÓN SOCIAL.

⌦ ¿Fortalece la labor que se está desarrollando en la escuela en torno a los valores su función principal de preparar a los individuos para que se integren satisfactoriamente en la sociedad vasca?

⌦ ¿Les ayuda realmente a interiorizar y adaptar en sus vidas actitudes y valores que les hagan más capacitados para convivir en la diferencia y la igualdad?

⌦ Finalmente, ¿hasta qué punto está siendo esta labor formativa de la escuela un instrumento válido y eficaz para prevenir la exclusión social?

PROIEKTUA:	*Gizarteratzea eta balore transmisioa Gasteizko derrigorrezko irakaskuntza publikoan eta pribatuan*
EGILEA:	Soziologia I - UPV/EHU
IKERTZAILEAK:	Imanol Zubero (Zuz.) Elisa Usategi Basozabal Ana Irene del Valle Loroño

Hezitzaileen elkarrizketa-gidoia

1. HEZITZAILEAREN AURKEZPENA

- Ikastetxea edo erakundea
- Lanpostua eta oraingo betebeharrak.
- Prestakuntza; urteak lanean; egindako lanak eta zein arlotan; eskola berrikuntzarako programetan esperientzia eta partehartzea.

2. ESKOLA ETA GIZARTEA

- IKUSMIRA ZABALATIK ABIATUTA ETA ZURE USTEZ GARRANTZITSUAK DIREN GAIETAN ARRETA JARRIZ...

  ⌦ Egungo gizarteari eskola, hau da, derrigorrezko irakaskuntza zertarako zaio baliagarria?
  ⌦ Eta, gizarte horrek nola asmatzen du eskola, hau da, nola ikusten du, nola ulertu, zer espero du, zer eskatzen dio?

- ESKOLAREN FUNTZIOEN GARAPENARI BEGIRATUZ...

  ⌦ Garrantzitsuak diren eta eskolaren heziketa-lanean ondorioak dituzten zein gizarte-arazo nagusiei egin behar die eskolak aurre?
  ⌦ Zein da arazo horien eragina eskolan (irakaskuntzan) eta irakasleen zereginean? Nolako egoerak sortzen ari dira (irakaskuntzarako, irakasleentzako, ikasleentzako, e.a.)?

- EGIATAN, Zein dira eskolak dituen ahalbide eta baliabide aipatu egoerak kudeatzeko eta irakaskuntzan dituzten ondorioei aurre egiteko?

3. ESKOLA ETA BALOREAK
(*Eskolan ezagutzak eta jakintzak irakasteko tokia izateaz gain bada ere baloreak, jarrerak eta portaerak modu kontziente zein inkontzientean ikasteko tokia.)*

- ESKOLAN BALORE TRANSMISIOARI BURUZ...
  ⌦ Norberaren eskolan kokatuta eta deskribatu egoera kontuan izanik...,Zein da balore eta jarrera heziketak jokatzen duen papera? Zein dira horren helburu nagusiak?

  ⌦ Benetan bat dator eskolako balore-heziketa eta gizartearen eskaera?
  Esandakoaz gain ZEHAZTU BALORE "ORDENA" ETA "ADOSMENA" I ERANSKINEAN.

  ⌦ Zein dira azpimarratzen ari diren baloreak?
  Esandakoaz gain, ZEHAZTU GARRANTZIA II ERANSKINEAN AURKEZTEN DEN BALORE-ZERRENDAN. "0" (*batere garrantzirik*) A "10" (*erabateko garrantzia*).

  ⌦ Eta zeintzuk dira kontraesan, arazo edo inkoherentzia handienak sortzen dituztenak?
  Esandakoaz gain ZEHAZTU BALORAPENA III. ERANSKINEAN AURKEZTEN DEN BALORE ZERRENDAN. ERABIL EZAZU 1-5 tarteko eskala non "1"=*batere gatazkatsua* den eta "5"=*erabat gatazkatsua*

  ⌦ Zeintzuk ahazten ari dira, ezer ahazten bada?

  ⌦ Zure zentroan, nola lantzen duzue balore eta jarrera hauen ikasketa eta barneraketa?, Esate baterako...,

Irakaskuntzaren barruan lantzen da (mailaka, arloka, irakasgaika edo taldeka)?
Eskola edo hitzaldi zehatzen bidez, hau da, eduki berezi gisa?
Jarrera eta portaera zehatzak indartuz?
Irakasleen jokamoldeak zainduz?
Zentroan (eskolan) edo gelan sortzen diren ezohiko egoeretaz baliatuz?
Balore heziketarako estrategia bateratuak bideratzen dituzten harremanak eratzen dira inguruarekin, familiekin, elkarteekin,... ?

- BALORE HEZIKETA ESKOLAN: EBALUAKETA.

  ⌦ Eskolan balore heziketak hartu duen tokiari begira eta ondorioak ikusita, zure ustetan zein da egin daitekeen balorapena?
  Aipamenak: Lorpenak / Porrotak/ Zailtasunak/ Aukerak/ Arriskuak
  *Maila ezberdinei begira...*Hezkuntza Sistema, irakasleria, ikasleria, komunikabideak, ingurua, etc.

- BALOREAK ETA GIZARTERATZEA.

  ⌦ Eskolaren ahaleginak eta lanak ikasleak baloreetan hezteko benetan indartzen dute eskolaren eginkizun nagusia, alegia, gizarteratze prozesua bideratzea?

  ⌦ Eta lan horrek, ezberdintasunean eta berdintasunean elkar bizitzeko gaitasun handiagoa izateko bide diren jarrera eta baloreak barneratzen eta bizitzan nork bere egiten laguntzen die ikasleei?

  ⌦ Azkenik, zenbateraino da balore heziketa eskolan tresna baliagarria eta eraginkorra bazterketa soziala saihesteko?

ANEXO I
VALORES MÁS IMPORTANTES PARA TRANSMITIR LA ESCUELA

VALORES	ORDEN	CONSENSO "0"=ninguno a "10"=pleno
AUTOESTIMA / SEGURIDAD		
AUTOEXIGENCIA		
AUTONOMÍA		
RESPOSABILIDAD INDIVIDUAL		
INICIATIVA		
PREVISIÓN		
IGUALDAD		
PARTICIPACIÓN SOCIAL		
SOLIDARIDAD		
JUSTICIA		
TOLERANCIA		
DIVERSIDAD CULTURAL		
DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA		
DIVERSIDAD RELIGIOSA		
IDENTIDAD RELIGIOSA		
IDENTIDAD NACIONAL		

I. ERANSKINA
ESKOLAK IRAKATSI BEHARREKO BALORE GARRANTZITSUENAK

BALOREAK	ORDENA	ADOSMENA ESKOLA-GIZARTEA "0"=*bat ere* "10"=*erabatekoa*
AUTOESTIMUA/ NORBERARENGAN ZIURTASUNA		
AUTOEXIJENTZIA		
AUTONOMIA		
ERANTZUKIZUN INDIBIDUALA		
EKIMENA		
AURREIKUSPENA		
BERDINTASUNA		
PARTEHARTZE SOZIALA		
ELKARTASUNA		
JUSTIZIA		
TOLERANTZIA		
KULTUR ANIZTASUNA		
HIZKUNTZ ANIZTASUNA		
ERLIJIO-ANIZTASUNA		
ERLIJIO-NORTASUNA		
NAZIO-NORTASUNA		

ANEXO II
PUNTUAR LA TRANSMISIÓN DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS EN LA ESCUELA ACTUAL DE "0"= nada a "10"= mucho.

LA ESCUELA ENSEÑA A...	PUNT.
aceptarse y quererse frente al grupo	
conocer los propios límites	
enfrentarse a problemas	
autocontrolarse	
valorar el esfuerzo personal	
valorar el trabajo	
superarse	
valorar el sacrificio	
ser constante	
elegir	
tomar decisiones	
responsabilizarse de los resultados de las acciones (elecciones y decisiones) propias	
innovar y cambiar	
gestionar el proyecto personal de futuro	
aceptar al otro como igual	
reconocer al otro sus derechos ciudadanos	
participar responsablemente	
elaborar normas	
responsabilizarse de las normas	
escuchar	
ponerse en el lugar del otro (empatía)	
ver el valor del otro	
comprometerse o responsabilizarse para con el otro	
renunciar por el otro	
jugar limpio	
juzgar equitativamente	
ver las manifestaciones discriminatorias	
comprometerse frente a vulneraciones de derechos	
aceptar al otro en su diferencia y diversidad	
dialogar	
reconocer el valor del hecho cultural	
reconocer el valor de la diferencia cultural	
aceptar la igualdad de culturas	
valorar el mestizaje	
abordar los prejuicios y estereotipos culturales a nivel individual y social.	
identificar la importancia de las lenguas como sentido de identidad.	
identificar la pluralidad lingüística como factor de riqueza	
reconocer el valor del hecho religioso	
reconocer el valor de la diferencia religiosa	
tener fe (sentido religioso)	
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	

II. ERANSKINA
EGUN ESKOLAN ONDOKO BALORE ETA JARREREN HEZIKETA PUNTUATU
ESKALA: 0-10 tartekoa, non "0"= *ezer ez* eta "10"= *erabat* den.

ESKOLAN ZENBATERAINO LANTZEN DA GAITASUNA....	**PUNT.**
Taldearen aurrean norberaren burua baietsi eta maitatzeko	
Norberaren mugak ezagutzeko	
Arazoei aurre egiteko	
Autokontrolatzeko	
Ahalegin pertsonala baloratzeko	
Lana baloratzeko	
Hobetzeko	
Sakrifizioa, nekea baloratzeko	
Saiatua izateko	
Aukerak egiteko	
Erabakiak hartzeko	
Norberaren ekintzen (hautuak eta erabakiak) erantzule izateko	
Eraberritzeko eta aldatzeko	
Norberaren bizitza-proiektua kudeatzeko	
Bestea berdina dela onartzeko	
Bestearen hiritar-eskubideak onartzeko	
Erantzukizunarekin patehartzeko	
Arauak lantzeko	
Arauen ardura hartzeko	
Entzuteko	
Bestearen tokian jartzeko (enpatia)	
Bestearen balioa ikusteko	
Bestearekiko konpromiso edo ardura hartzeko	
Bestearen mesedean norberari uko egiteko	
Joko garbirako	
Zuzen epaitzeko	
Bereizkeriaren adierazpenak identifikatzeko	
Eskubideen urraketaren aurrean konpromisoa hartzeko	
Bestearen desberdintasuna eta aniztasuna onartzeko	
Elkarrizketarako	
Kulturaren beraren balioaz ohartzeko	
Kultur ezberdintasunak duen balioaz ohartzeko	
Kulturen arteko berdintasuna onartzeko	
Mestizajea baloratzeko	
Maila indibiduala eta sozialean aurreiritzi eta estereotipo kulturalei heltzeko	
Nortasun seinale gisa hizkuntzak duten garrantzia ikusteko	
Hizkuntz aniztasuna ondasun gisa ikusteko	
Erlijioaren beraren balioaz ohartzeko	
Erlijio-ezberdintasunak duen balioaz ohartzeko	
Fedea izateko (erlijiosotasuna)	
Nazioa elementu integratzaile gisa duen garrantziaz ohartzeko	
Nazioa den proiektu batuaren parte sentitzeko	
Nazioa den proiektu batuaren eraketan ardura hartzeko	
Aniztasuna oinarri, nazioaren proiektu batua eratzeko	
Ondasun publikoak pribatuak balira hartzeko	
Portaera pertsonalak gizartean dituen ondorioak hautemateko	
Norberaren lana gizartearentzako ekarpen gisa hartzeko	

ANEXO III

PUNTUAR CADA ASPECTO DE "1"= nada problemático a "5"= muy problemático

VALORES Y ACTITUDES	PUNT.
aceptarse y quererse frente al grupo	
conocer los propios límites	
enfrentarse a problemas	
autocontrolarse	
valorar el esfuerzo personal	
valorar el trabajo	
superarse	
valorar el sacrificio	
ser constante	
elegir	
tomar decisiones	
responsabilizarse de los resultados de las acciones (elecciones y decisiones) propias	
innovar y cambiar	
gestionar el proyecto personal de futuro	
aceptar al otro como igual	
reconocer al otro sus derechos ciudadanos	
participar responsablemente	
elaborar normas	
responsabilizarse de las normas	
escuchar	
ponerse en el lugar del otro (empatía)	
ver el valor del otro	
comprometerse o responsabilizarse para con el otro	
renunciar por el otro	
jugar limpio	
juzgar equitativamente	
ver las manifestaciones discriminatorias	
comprometerse frente a vulneraciones de derechos	
aceptar al otro en su diferencia y diversidad	
dialogar	
reconocer el valor del hecho cultural	
reconocer el valor de la diferencia cultural	
aceptar la igualdad de culturas	
valorar el mestizaje	
abordar los prejuicios y estereotipos culturales a nivel individual y social.	
identificar la importancia de las lenguas como sentido de identidad.	
identificar la pluralidad lingüística como factor de riqueza	
reconocer el valor del hecho religioso	
reconocer el valor de la diferencia religiosa	
tener fe (sentido religioso)	
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	

III. ERANSKINA
PUNTUATU ASPEKTU BAKOITZA
ESKALA: 1-5 tartekoa non "1"= *batere gatazkatsua* eta "5"= *erabat gatazkatsua* den.

BALORE ETA JARRERAK	**PUNT.**
Taldearen aurrean norberaren burua baietsi eta maitatzeko	
Norberaren mugak ezagutzeko	
Arazoei aurre egiteko	
Autokontrolatzeko	
Ahalegin pertsonala baloratzeko	
Lana baloratzeko	
Hobetzeko	
Sakrifizioa, nekea baloratzeko	
Saiatua izateko	
Aukerak egiteko	
Erabakiak hartzeko	
Norberaren ekintzen (hautuak eta erabakiak) erantzule izateko	
Eraberritzeko eta aldatzeko	
Norberaren bizitza-proiektua kudeatzeko	
Bestea berdina dela onartzeko	
Bestearen hiritar-eskubideak onartzeko	
Erantzukizunarekin partehartzeko	
Arauak lantzeko	
Arauen ardura hartzeko	
Entzuteko	
Bestearen tokian jartzeko (enpatia)	
Bestearen balioa ikusteko	
Bestearekiko konpromiso edo ardura hartzeko	
Bestearen mesedean norberari uko egiteko	
Joko garbirako	
Zuzen epaitzeko	
Bereizkeriaren adierazpenak identifikatzeko	
Eskubideen urraketaren aurrean konpromisoa hartzeko	
Bestearen desberdintasuna eta aniztasuna onartzeko	
Elkarrizketarako	
Kulturaren beraren balioaz ohartzeko	
Kultur ezberdintasunak duen balioaz ohartzeko	
Kulturen arteko berdintasuna onartzeko	
Mestizajea baloratzeko	
Maila indibiduala eta sozialean aurreiritzi eta estereotipo kulturalei heltzeko	
Nortasun seinale gisa hizkuntzak duten garrantzia ikusteko	
Hizkuntz aniztasuna ondasun gisa ikusteko	
Erlijioaren beraren balioaz ohartzeko	
Erlijio-ezberdintasunak duen balioaz ohartzeko	
Fedea izateko (erlijiosotasuna)	
Nazioa elementu integratzaile gisa duen garrantziaz ohartzeko	
Nazioa den proiektu batuaren parte sentitzeko	
Nazioa den proiektu batuaren eraketan ardura hartzeko	
Aniztasuna oinarri, nazioaren proiektu batua eratzeko	
Ondasun publikoak pribatuak balira hartzeko	
Portaera pertsonalak gizartean dituen ondorioak hautemateko	
Norberaren lana gizartearentzako ekarpen gisa hartzeko	

ANEXO 5

GUIÓN UTILIZADO EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

PROYECTO:	*Los problemas de integración/exclusión en la enseñanza obligatoria en la Escuela Pública y Concertada en Gasteiz*
EJECUTOR:	Dpto. Sociología I - UPV/EHU
INVESTIGADORES:	Imanol Zubero (Dtor.) Elisa Usategi Basozabal Ana Irene del Valle Loroño

1) BREVE INTRODUCCIÓN (5')

2) GUIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN DE PROFESORADO DE PRIMARIA Y ESO

PARA EMPEZAR... **(10')**

1. Vamos a situarnos por un momento en vuestro ambiente de trabajo y en las conversaciones que manteneis entre compañeros, con otros docentes. Últimamente, en estos últimos cursos, ¿de qué temas, preocupaciones o cuestiones relacionadas con vuestro trabajo hablais habitualmente?

HACIENDO REFERENCIA A ALGUNA CUESTIÓN QUE HAYA SALIDO RELACIONADA CON LOS VALORES **(20')**

2. Hablando de valores... Vamos a concretar un poco en este tema. Os paso una hoja para facilitaros la tarea. Se trata de que durante 5 minutos pensemos en los valores que se trabajan en los centros de enseñanza. Queremos que elaboreis dos pequeños listados. Uno con los valores que más se trabajan y otro con aquellos que no se trabajan. No hace falta que la lista sea extensa.

UNA VEZ REALICEN SUS LISTADOS. PUESTA EN COMÚN. Y, COMPARACIÓN CON EL LISTADO NUESTRO. **(20')**

- ¿Cuáles de estas capacidades se trabajan en la escuela? ¿Cuáles no?
- ¿Cuáles son los valores que presentan más dificultades o problemas?
- ¿Hasta qué punto la escuela está logrando que los chavales desarrollen estas capacidades y asimilen esos valores?

(20')

2. ¿De qué legitimidad (autoridad) dispone la escuela para enseñar valores?

3. Y, en la práctica cotidiana, ¿de qué tiempo, espacio y recursos dispone la escuela hoy para enseñar valores?

4. ¿Cuál es la labor que le corresponde al profesorado en la educación de valores?

- ¿Es consciente de que siempre y en todo contexto se transmiten valores? ¿Y de que son modelos de conducta? ¿Cuál debe ser su implicación?

PARA TERMINAR... **(20')**

5. ¿Cómo puede la escuela proporcionar una educación en valores que integre el consenso —un código ético compartido por todos— y el respeto a la pluralidad (diversidad)?

- ¿Qué valores comunes— para la vida personal y social—habría de tener ese código ético en la enseñanza obligatoria en la escuela vasca?
- ¿Qué dificultades se dan hoy que impiden la definición de ese código ético común para la escuela vasca?
- ¿Qué estrategias serían necesarias para poder llegar a ese consenso?

PROIEKTUA:	*Gizarteratzea eta balore transmisioa Gasteizko derrigorrezko irakaskuntza publikoan eta pribatuan*
EGILEA:	Soziologia I - UPV/EHU
IKERTZAILEAK:	Imanol Zubero (Zuz.) Elisa Usategi Basozabal Ana Irene del Valle Loroño

1) SARRERA (5')

2) Eztabaida-taldeak LH eta DBHko irakasleekin: Gidoia

HASTEKO... **(10')**

2. Zuon lan-giroan kokatuta eta lankide edo bestelako irakasleekin izaten dituzuen elkarrizketak gogoratuz, azken ikasturteetan eta zuon lanarekin lotuta, zein dira maizago agertzen diren ardurak eta gaiak?

BALOREI BURUZ AIPATUTAKO EDOZEIN ALDERDIAREKIN LOTURA EGINDA GERO... **(20')**

2. Baloreak direla eta... Gaiari helduko diogu. Zentra gaitezen. Orri batzuk banatuko ditut lana errezteko. 5 minututan pentsatu, ikastetxeetan, gure eskoletan alegia, lantzen diren baloreetan. Gero, bi zerrenda egin eta idatzi alde baten, gehien lantzen diren baloreak eta, bestean, lantzen ez direnak. Zerrenda ez da luzeegia izan behar. Une honetan bururatzen zaizuena idaztea eskatzen dizuet.

ZERRENDAK EGINDA GERO, ELKARRI AZALDU. GURE ZERRENDA ATERA. **(20')**

- ⌦ Balore hauetatik, zeintzuk lantzen dira eskolan? Zeintzuk ez?
- ⌦ Zeintzuk dira zailagoak lantzeko? Zeintzuk dakarte arazo gehiago?
- ⌦ Zein da eskolaren eraginkortasuna balore transmisioan? Gure ikasleak, gaitasun horiek garatzen dituzte? Balore horiek barneratzen dituzte?

(20')

6. Zein da egun, eskolak duen legitimitatea (autoritatea) baloreak erakusteko eta transmititzeko?

7. Eta praktikara eramanda, zein da eskolak duen esparrua, denbora eta baliabide baloreak erakusteko, lantzeko, azken batean, transmititzeko?

8. Zein da irakasleari dagokion papera eta lana balore heziketan?

- ⌦ Irakasleak jakin badaki, edozein izanda giroa edo jarduna, beti ari dela baloreak transmititzen? Badaki bere portaera eta jarrerak eredutzat hartzen direla? Zein izan behar da irakaslearen inplikazio maila?

BUKATZEKO... **(20')**

5. Zein da eskolak duen gaitasuna eta ahalmena gizarte adosmena indartu eta, aldi berean, aniztasuna errespetatzen duen balore heziketa emateko? Beste modu batera esanda, posible da eskolarentzat gizarteak adostutako kode etiko komun bat transmititzea?

- ⌦ Derrigorrezko irakaskuntzan landu beharreko kode etiko komun horrek, zein nolako baloreak — pertsonalak eta sozialak— osatu behar dute?
- ⌦ Gure eskolan, euskal hezkuntza sisteman, zein dira kode etiko komun horren eraketan dauden oztopoak edo zailtasunak?
- ⌦ Zer behar da, zein nolako estrategiak garatu behar dira adosmen horretara heldu ahal izateko?

ANEXO PARA LA DISCUSIÓN DE GRUPO

NIVEL INDIVIDUAL	
AUTOESTIMA / SEGURIDAD	*Capacidad para...* ... aceptarse y quererse frente al grupo ... conocer los propios límites ... enfrentarse a problemas
AUTOEXIGENCIA	*Capacidad de...* ... autocontrolarse ... trabajo ... superación ... sacrificio ... ser constante
AUTONOMÍA Y RESPOSABILIDAD INDIVIDUAL	*Capacidad de*. ... 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

NIVEL SOCIAL= VALORES CÍVICOS Y SOCIALES	
IGUALDAD	*Capacidad de...* ... aceptar a los otros como iguales ... reconocer al otro sus derechos ciudadanos
PARTICIPACIÓN SOCIAL	*Capacidad de...* ... participar responsablemente ... elaborar normas y responsabilizarse de ellas
SOLIDARIDAD	*Capacidad de...* ... 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...* ... para juzgar equitativamente ... de ver las manifestaciones discriminatorias ... de compromiso frente a vulneraciones de derechos
TOLERANCIA	*Capacidad de...* ... diálogo ... aceptar y respetar al otro en su diferencia y diversidad

NIVEL SOCIAL= VALORES IDENTITARIOS	
DIVERSIDAD CULTURAL	*Capacidad de...* ... reconocer el valor del hecho cultural ... valorar la interculturalidad (diversidad e igualdad de las culturas) ... abordar y superar los prejuicios y estereotipos culturales
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	... sentido de la trascendencia, sentido religioso
CIUDADANÍA E IDENTIDAD NACIONAL	*Capacidad de...* ... sentir como privado el bien público ... ver el quehacer personal como contribución a la comunidad ... percibir las consecuencias que para la comunidad tienen los comportamientos personales ... 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

EZTABAIDARAKO ERANSKINA

MAILA INDIBIDUALA	
AUTOESTIMUA/ NORBERARENGAN ZIURTASUNA	*Gaitasuna*... ... taldearen aurrean norberaren burua baietsi eta maitatzeko ... norberaren mugak ezagutzeko ... arazoei aurre egiteko
AUTOEXIJENTZIA	*Gaitasuna*... ... autokontrolatzeko ... lana baloratzeko ... hobetzeko ... sakrifizioa, nekea baloratzeko ... saiatua izateko
AUTONOMIA ETA ERANTZUKIZUN INDIBIDUALA	*Gaitasuna...* ... erabakiak hartzeko ... norberaren ekintzen (hautuak eta erabakiak) erantzule izateko
EKIMENA	*Gaitasuna...* ... eraberritzeko eta aldatzeko
AURREIKUSPENA	*Gaitasuna...* ... norberaren bizitza-proiektua aurrera eramateko

GIZARTE MAILA= GIZARTE BALOREAK	
BERDINTASUNA	*Gaitasuna*... ... besteak berdinak direla onartzeko ... besteen hiritar-eskubideak onartzeko
PARTEHARTZE SOZIALA	*Gaitasuna*... ... erantzukizunaz partehartzeko ... arauak lantzeko eta arauen ardura hartzeko
ELKARTASUNA	*Gaitasuna*... ... bestearen tokian jartzeko (enpatia) ... bestearen balioa ikusteko ... bestearekiko konpromisoa eta ardura hartzeko ... bestearen mesedean norberari uko egiteko
JUSTIZIA	*Gaitasuna*... ... zuzen epaitzeko ... bereizkeriaren adierazpenak identifikatzeko ... eskubideen urraketaren aurrean konpromisoa hartzeko
TOLERANTZIA	*Gaitasuna*... ... elkarrizketarako ... hurkoaren desberdintasuna eta aniztasuna onartzeko

GIZARTE MAILA= IDENTITATEA	
KULTUR ANIZTASUNA	*Gaitasuna* ... ... kulturaren balioaz ohartzeko ... interkulturalitatea baloratzeko (kultur berdintasuna eta aniztasuna onartzea) ... aurreiritzi eta estereotipo kulturalak ulertzeko eta gainditzeko
HIZKUNTZ ANIZTASUNA	*Gaitasuna* ... ... hizkuntzek nortasun adierazle gisa duten garrantzia ikusteko ... hizkuntz aniztasuna ondasun gisa ikusteko
ERLIJIO- ANIZTASUNA	*Gaitasuna* ... ... erlijioaren beraren balioaz ohartzeko ... erlijio-ezberdintasunak duen balioaz ohartzeko
ERLIJIO-NORTASUNA	... erlijiosotasuna
HIRITARTASUNA ETA NAZIO-IDENTITATEA	*Gaitasuna* ... ... ondasun publikoak pribatuak balira moduan hartzeko ... norberaren lana gizartearentzako ekarpen gisa hartzeko ... portaera pertsonalak gizartean dituen ondorioaz onartzeko ... nazio-proiektu komun baten parte sentitzeko ... nazio-proiektu komun baten eraketan ardura hartzeko ... aniztasuna oinarri, nazioaren proiektu bateratua eratzeko