



Encuentro
**SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN
Y LA CULTURA**
cultivar la humanidad

**El valor de educar a todos
en un mundo diverso y desigual**

Álvaro Marchesi

España

Este documento no ha sido sometido a revisión editorial

© Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
Se prohíbe su reproducción total o parcial, sin previa autorización por escrito de la entidad. Contacto maviles@unesco.cl





Encuentro
**SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN
Y LA CULTURA**
cultivar la humanidad

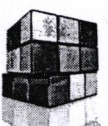
**El valor de educar a todos
en un mundo diverso y desigual**

Álvaro Marchesi

España

Este documento no ha sido sometido a revisión editorial

© Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
Se prohíbe su reproducción total o parcial, sin previa autorización por escrito de la entidad. Contacto maviles@unesco.cl



El análisis de los términos "valor" y "educar" remiten a algo más fundamental: al significado de la vida humana en una sociedad determinada y a las prácticas organizadas para transmitir a las nuevas generaciones los instrumentos que les permitan conseguir una existencia feliz. Por ello, la educación no es un asunto trivial, ni puede centrarse sólo en los conocimientos que deben ser transmitidos, ni valen sólo buenos técnicos especializados para asegurar esos objetivos, sino que exige reflexionar sobre la existencia humana, sobre la sociedad, sobre las relaciones entre las personas y sobre los graves problemas que aparecen en ella: la desigualdad, la segregación, la falta de recursos, el abandono, la violencia, el desinterés de las familias o el desánimo de los profesores.

Las páginas siguientes pretenden ofrecer sugerencias que ayuden a elaborar alguna respuesta. Para lograrlo de forma organizada, al menos eso pretendo, he estructurado el texto en cuatro apartados: las características de la sociedad actual, las contradicciones de la educación, la determinación de su significado y la traducción de los valores educativos en iniciativas de cambio.

UNA SOCIEDAD EN CAMBIO

La revolución tecnológica

Tal vez la característica que mejor define la sociedad actual es la de cambio vertiginoso y permanente. El desarrollo económico, científico y tecnológico avanza de forma imparable y arrastra tras de sí profundos cambios sociales y culturales. Las transformaciones en el mercado laboral, los cambios en la familia, la presencia de la mujer en la sociedad y en el trabajo, los movimientos migratorios, la configuración de sociedades multiétnicas y la sofisticación de la violencia, la globalización de la economía y de la información aproxima a todos los ciudadanos del mundo aunque, paradójicamente, extiende también la brecha entre ellos.

El impacto de la presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje es incuestionable. Los alumnos actuales, desde que nacen, están viviendo en una sociedad audiovisual e informatizada en la que la rapidez de la información, la capacidad de selección y el predominio del elemento visual están modificando los estilos de atención, el interés por los temas y sus estrategias de aprendizaje. Los alumnos, en síntesis, aprenden de otra manera.



Las desigualdades sociales

La revolución tecnológica en la que vivimos no debe hacernos olvidar las profundas diferencias y desigualdades que existen en el mundo. Los datos que proporciona Harter (2000)¹ son más elocuentes que una extensa disertación. Si la población de la tierra al final del siglo XX se concentrara en un pueblo de solo 100 habitantes, permaneciendo idénticas todas las proporciones de la humanidad actual, veríamos algo parecido a lo siguiente:

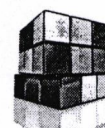
- 57 asiáticos; 21 europeos; 14 del hemisferio oeste, tanto del norte como del sur; 8 africanos
- 52 serían mujeres; 48 serían hombres
- 70 serían no blancos; 30 serían blancos
- 70 serían no cristianos; 30 serían cristianos
- 89 serían heterosexuales; 11 serían homosexuales
- 6 personas poseerían el 59 por ciento de la riqueza mundial y las seis serían de EEUU
- 80 vivirían en casas por debajo del nivel mínimo
- 70 serían incapaces de leer
- 50 sufrirían de malnutrición
- 1 estaría próximo a morir; 1 estaría próximo a nacer
- 1 tendría educación universitaria
- 1 tendría ordenador

Es preciso destacar que la última década del siglo XX y los comienzos del presente siglo no han sido capaces de recuperar el tiempo perdido: las diferencias entre los países pobres y los desarrollados, lejos de disminuir, se han incrementado; casi la mitad de los ciudadanos está viviendo en situación de pobreza; las desigualdades entre la población permiten al continente Latinoamericano ocupar un lacerante primer lugar; amplios grupos de la población se sienten excluidos, entre los que cabe destacar a los indígenas. Todo ello presenta una realidad injusta, agravada, si cabe, por el hecho de que las desigualdades se hacen patentes de forma inmediata y los ciudadanos desposeídos la constatan de continuo.

Tecnologías de la información, pobreza y desigualdad educativa

Se puede encontrar una estrecha relación entre todos estos factores –tecnologías, desigualdad, pobreza y analfabetismo- aunque no se pueda hablar de que unos sean la causa de los otros. Los datos disponibles sobre la utilización del ordenador manifiestan enormes

¹ Harter, P.M. 2000. *Earth's population*, quoted in R.B. Bieler, International News: Inclusion and Universal Cooperation, www.disabilityworld.org/April-May2000/IntntalNews/inclusion.html



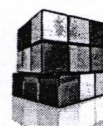
diferencias en función de las condiciones económicas, culturales y sociales de las familias. En su conferencia sobre "La lectura en la sociedad de la información" pronunciada en Sao Paulo en 2004 bajo los auspicios del Instituto SM de Calidad y Equidad Educativa, César Coll destacó que la contribución de las tecnologías digitales de la información y la comunicación a una mayor alfabetización y educación en los países subdesarrollados no es inmediata, ni directa, ni mucho menos segura. Más aún, empieza a haber evidencias suficientes de que estas tecnologías operan a menudo como nuevas y potentes fuentes de dualización entre países pobres y países ricos y, tanto en los ricos como en los pobres, entre quienes tienen acceso a las tecnologías y quienes no lo tienen, entre aquellos que tienen los conocimientos, los recursos y el poder para utilizarlas como instrumentos de producción, de negocio y de creación y los que están en situación de dependencia económica y cultural y sólo pueden utilizarlas como objeto y vía para el consumo.

Las diferencias en la alfabetización digital entre las poblaciones de diferentes países manifiestan, por tanto, las desigualdades económicas y culturales previamente existentes. Pero estas diferencias también existen entre colectivos sociales y familias dentro de cada uno de los países. Hay que aceptar, desgraciadamente, que es difícil impedir los efectos negativos que la situación de desventaja cultural y social provoca en la alfabetización tecnológica de los niños, aunque algunos estudios han abierto posibilidades sugestivas sobre la capacidad de la tecnología para compensar las desigualdades iniciales.

Los análisis realizados sobre las desigualdades señalan que las causas principales de las diferencias entre unos países y otros se encuentran en la pobreza, en el analfabetismo y en la falta de formación educativa y cultural de sus ciudadanos. Cuando se dan estas condiciones, existen más dificultades para incorporar las TICs como instrumento de desarrollo económico, cultural y social, lo que a su vez incrementa sus diferencias con los países avanzados. El uso generalizado de las TICs es, por tanto, un factor de progreso del que se ven apartados aquellos que no pueden acceder a ellas. La incorporación de las TICs en la educación conseguiría una actitud más favorable para su utilización. La duda es si la prioridad en el gasto educativo de los países menos desarrollados está en la incorporación masiva de ordenadores en las escuelas o existen otros objetivos con mayor poder de transformación.

Cambio social y cambio educativo

Estas iniciales reflexiones solo tienen el objetivo de situar la reflexión educativa en estrecha conexión con la realidad social. No podemos olvidar que el progreso educativo está relacionado con factores económicos, sociales y culturales y que no debemos enfrentarnos a los problemas educativos y diseñar sus posibles soluciones sin tener en cuenta los



condicionamientos que sufre. El olvido de este hecho incuestionable amenaza con limitar el efecto de las reformas educativas que no lo contemplan.

Nos encontramos, por tanto, en una dinámica de complejas interacciones en las que el mundo social y el mundo educativo se entrecruzan y en donde la historia personal y educativa del alumno va adquiriendo a lo largo de su vida una creciente importancia en la determinación de sus posibilidades de aprendizaje. No es posible, desgraciadamente, determinar con precisión cuál es la influencia relativa de cada uno de los niveles y factores implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El problema al que se enfrenta el cambio educativo, sin embargo, no procede solamente de la necesidad de entender cómo funciona el sistema educativo, sino que existen otras preguntas incluso más nucleares que deben obtener alguna respuesta: determinar qué se entiende por buena educación y por buen alumno; establecer cuáles son los objetivos que se plantea la institución escolar y cuáles son los medios de que se dota para conseguirlo; definir, en consecuencia, qué deben hacer los profesores y si han de recibir la colaboración activa de otros sectores y agentes sociales (la familia, los medios de comunicación) y con qué grado de responsabilidad cada uno de ellos; plantearse, en síntesis, para qué y cómo educar y para qué y cómo hacerlo en la institución escolar. Responder a las mismas preguntas que se hacía el viajero Ricardo Reis al llegar a Lisboa:

"O bagageiro levanta o boné e agradece, o táxi arranca, o motorista quer que lhe digan, Para onde, e esta pergunta, tão simples, tão natural, tão adequada à circunstancia e ao lugar, apaña desprevenido o viajante, como se ter comprado a passagem no Ríó de Janeiro tivesse sido e pudesse continuar a ser resposta para todas as questões, mesmo aquelas, passadas, que em seu tempo não encontraram mas que o silêncio, agora mal desembarcou e logo vê que não, talvez porque lhe fizeram uma das duas perguntas fatais, Para onde, a outra, a pior, sería, Para qué" (José Saramago. O ano da morte de Ricardo Reis. São Paulo: Companhia das Letras.)

Los valores en la educación

Recuerdo que en mi época de estudiante leíamos un libro que se titulaba "El niño bien educado". En él se establecían algunos indicadores de lo que suponía estar bien educado frente a otros que reflejaban la mala educación. Los niños bien educados, "se levantaban a la hora", "saludaban y cedían el paso a las personas dignas de respeto", "guardaban atención y compostura", "no se quedaban a jugar en la calle porque los compañeros no siempre son buenos" y "entraba con muchos respeto en la Iglesia y se adelantaba para ofrecer agua bendita a sus papás". Por el contrario, el niño mal educado, "comienza el día con un acto de pereza", "sale a la calle sin estar del todo vestido", "desdobra la servilleta el primero", "es entrometido y



curioso", "no sabe estarse quieto" y "bosteza con solfa hasta cuando debiera oír el sermón con atención y respeto". Como se puede comprobar, la buena educación era un asunto de niños de clase media, piadosos, obedientes, cumplidores de sus obligaciones y con buenos modales. Poco queda, por fortuna, del modelo que reflejaban estos textos. A la luz de estos mensajes, cuesta dar créditos a aquellos que añoran los tiempos pasados en la enseñanza.

Estas viñetas, más allá de su apunte histórico y anecdótico, manifiestan una determinada concepción de lo que debe de ser el comportamiento de los alumnos y sintetizan los valores de una época. ¿Podrían escribirse unos dibujos parecidos en el siglo XXI en los que se diferenciara a los alumnos bien educados de los mal educados? ¿Tendrían un carácter normativo, es decir, servirían para todos los alumnos o, por el contrario, no sería posible establecer unos valores comunes para todos ellos? ¿Qué "virtudes" se espera o se desea que adquieran nuestros alumnos? ¿Y qué "virtudes" deberían tener la sociedad, la familia y los profesores para hacer posible que los alumnos alcanzaran los objetivos que de ellos se pretenden? Porque el mensaje que transmite el perfil del niño bien y mal educado es que este asunto atañe en exclusiva a la responsabilidad del niño y poco influye, si es que influye algo, la acción de la sociedad, de la familia y de la escuela. Da la impresión de que la acción educadora de todos ellos es positiva y está fuera de toda duda, por lo que nada en ellos merece crítica y, menos aún, reclama algún tipo de cambio.

Contextos educativos y contexto escolar

Pero junto a las tensiones que existen en el sistema educativo por las diferentes valores que se le atribuye, es necesario analizar también otras muchas contradicciones que derivan de los comportamientos desajustados de los diferentes agentes sociales que de una u otra manera intervienen en el proceso educativo: la sociedad, la familia, las escuelas, los profesores, la cultura del grupo de iguales y los intereses del propio alumno. El problema está en que cada uno de ellos no opera al margen de los otros, sino que su acción influye en los demás y depende, a su vez, de lo que los otros hacen. El "niño bien educado" lo es no sólo por sus "virtudes" personales sino también y principalmente por las "virtudes" de los otros. "El niño mal educado" o, en términos más actuales, el alumno con riesgo de fracaso escolar, se encuentra en esta situación porque no ha tenido a lo largo de su vida el apoyo suficiente en alguno de los sistemas en los que se desarrolla para salir adelante. Hablemos en este caso, que le han faltado entornos "virtuosos" o favorecedores.

Hemos de aceptar que el funcionamiento positivo, también con sus naturales tensiones internas, de todos los sistemas y subsistemas y de sus relaciones mutuas va a contribuir poderosamente a que la historia educativa de los alumnos sea la esperada y deseada. Pero también debemos aceptar que incluso con el fallo de alguno de ellos, es previsible predecir



buenos resultados educativos. Lo importante, lo imprescindible, es que alguno de ellos tenga una actitud beneficiosa con el alumno y le ofrezca de forma continuada el apoyo necesario: los padres, un profesor, los amigos, el orientador o incluso el propio alumno, capaz de salir adelante a pesar de que todas sus condiciones fueran adversas. De alguna manera, el concepto de "resiliencia" apunta a que también la fuerza de uno mismo, lograda a pesar de la grave adversidad en la que vive, puede ser la única palanca para salir adelante.

Estas reflexiones ponen de relieve la necesidad de diferenciar educación de escolarización, pero también la necesidad de comprender la relación entre ambas. La educación es patrimonio y responsabilidad de muchos agentes sociales y en ella se progresa a través de múltiples experiencias y a lo largo de toda la vida. A su vez, la escolarización es un proceso limitado, circunscrito normalmente a determinadas edades, cuyo objetivo es también promover la enseñanza y la educación de los escolares. La educación es, por tanto, más amplia que la escolaridad y no tiene que estar sostenida por una institución social en un lugar determinado. Pero en la medida que el objetivo de la institución escolar es también la educación de los alumnos, su acción puede verse reforzada, limitada o impedida por la acción educadora que vive el alumno en otros contextos: los mensajes sociales, los medios de comunicación, las ofertas de ocio, las posibilidades laborales, la familia o los amigos.

Las diferentes exigencias a las que se ve sometida la educación y los múltiples niveles que intervienen en la acción escolar hacen especialmente complicada la acción docente. Los cambios sociales a los que he hecho referencia, la fragmentación de la sociedad, las incertidumbres que todo ello genera, convierten en una tarea enorme responder a los dos preguntas fatales que Ricardo Reis se formulaba: a dónde vamos y para qué.

DILEMAS Y CONTRADICCIONES EN LA EDUCACIÓN

Las reflexiones anteriores indican que la educación está sometida a demandas a veces antagónicas, a presiones de los más variados sectores, a expectativas elevadas que se combinan con una ausencia de compromiso, a la búsqueda de soluciones inmediatas ante problemas que no se originan en las escuelas ni tienen una respuesta evidente. No es fácil ponerse de acuerdo en muchas de las cuestiones que afectan a la educación, lo que refleja que no sólo existen diferencias técnicas o económicas sino que tampoco están claros para todos sus objetivos y las estrategias para conseguirlos. Sirva de botón de muestra las disputas permanentes entre los diferentes partidos políticos o las controversias constantes entre diferentes sectores educativos: entre los defensores de la enseñanza comprensiva y aquellos con una opción selectiva; entre los partidarios de la enseñanza pública y los de la privada; entre los que enfatizan los conocimientos que deben ser aprendidos y los que prefieren que se adecuen a las posibilidades de los alumnos y a sus diferencias individuales; entre los que



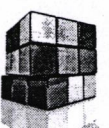
destacan la libertad de elección de escuela y los que prefieren el control de los poderes públicos; entre los que defiende la eficiencia aun a costa de la merma de equidad y los que prefieren una educación equitativa aun con el riesgo de la limitación del nivel de calidad.

Las controversias, los dilemas y los debates no se encuentran exclusivamente dentro de las paredes del sistema educativo, sino que afectan también a la mayor parte de los sectores sociales y, desde luego, a los poderes públicos. La toma de conciencia por parte de todos ellos de que la educación es un asunto de todos los ciudadanos y para todos los ciudadanos es un primer paso necesario para enfrentarse con mayor probabilidad de acierto a las tensiones existentes. En las páginas siguientes comento los seis dilemas que considero más relevantes: las exigencias sociales frente a las posibilidades del sistema educativo, los valores de la mayoría frente a valores de los grupos minoritarios, las demandas de la familia en contraposición con su dedicación a la educación de sus hijos, el derecho de estudiar con los compañeros frente al derecho a una enseñanza adaptada a las posibilidades de cada alumno, aprender conocimientos frente a aprender a vivir, y la evaluación de la eficiencia frente a la evaluación de la equidad.

Exigencias sociales, posibilidades educativas

Las expectativas que la sociedad tiene de la educación son cada vez mayores. El mensaje que aparece una y otra vez es que la escuela puede resolver todos los problemas que surgen en un momento determinado: hay violencia: la escuela debe reducirla y controlarla; aparecen enfermedades de transmisión sexual o alteraciones con la alimentación: la escuela debe preparar a sus alumnos para evitarlas; hay xenofobia, accidentes de tráfico, desigualdades de género, ataque al medio ambiente: la escuela debe intervenir de forma más activa. No digamos si los problemas que se detectan están en la esfera escolar: los posibles datos negativos de una evaluación internacional (el informe PISA, sin ir más lejos), el porcentaje de alumnos que no terminan sus estudios o que repiten curso, o una violenta agresión a un alumno en la escuela genera automáticamente un discurso reprobatorio del funcionamiento del sistema educativo o del trabajo de los profesores. Es difícil en estos casos encontrar una posición equilibrada que haga ver la necesaria distribución de responsabilidades entre todos los sectores sociales.

Al mismo tiempo, los poderes públicos son conscientes de la necesidad de extender la educación para todos los alumnos y de asegurar que todos ellos alcancen las competencias que se consideran básicas en la sociedad contemporánea: ciudadanía, comprensión lectora, dominio de varias lenguas, autonomía personal, manejo de las nuevas tecnologías y razonamiento científico y matemático, por citar alguna de las más importantes. Algunas de ellas, las referidas a las nuevas tecnologías y a las lenguas extranjeras, se han incorporado en el currículo con fuerza en la última década sin que ello haya supuesto que ninguna de las otras haya visto



reducida su importancia. Las escuelas deben enseñar más cosas, a más alumnos, durante más años pero sin que las condiciones para lograrlo se hayan modificado de forma correlativa.

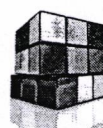
En este desajuste se encuentra uno de los principales focos de tensión en la educación, lo que obligaría a cambios profundos en el currículo, en la organización de las escuelas, en la formación de los profesores, en la distribución de su tiempo y en los sistemas de evaluación de los alumnos. Pero no bastaría con esto: sería preciso al mismo tiempo un mayor compromiso de la sociedad a través del incremento de los recursos públicos y de la movilización activa de los distintos sectores sociales en favor de la educación.

Esta inicial contradicción entre la exigencia social y el apoyo que la propia sociedad presta a la educación de sus ciudadanos se manifiesta de otra forma cuando observamos los valores que unos y otros defienden en la práctica. Mientras que la sociedad mantiene e incluso comprende la competencia, el individualismo y la desigualdad, la escuela asume la responsabilidad de promover la lealtad, la igualdad y la solidaridad. En ocasiones, además, los contravalores sociales están presentes en la organización del sistema educativo a través de los procedimientos de admisión de los alumnos, de la distribución de los recursos, de la calidad de los diferentes programas educativos o de los sistemas de evaluación. En este caso, la voluntad de las escuelas de promover determinados valores se enfrenta con la dificultad añadida de tener que lograrlos en condiciones aun más adversas.

Valores mayoritarios, valores minoritarios

Hasta ahora se ha hecho mención de los valores como si fueran algo racional, objetivo y universal, que sólo hubiera que descubrir o formular para educar en ellos a todos los alumnos. Aunque en un apartado posterior me referiré al tema de los valores en la educación, no es ocioso plantear ya aquí lo que es en muchos países una cuestión de indudable trascendencia: la pluralidad y disparidad de valores en la sociedad, incrementada por la presencia de nuevas culturas y ciudadanos.

Al margen de la discusión sobre los valores dominantes en una sociedad, si es que fuera posible hablar de esta manera, lo cierto es que hay otros colectivos sociales que no los comparten. La cultura de los pueblos indígenas en determinadas sociedades latinoamericanas es expresión de esta afirmación. La presencia de la cultura y de los valores del oriente en la civilización occidental es otro ejemplo. La movilidad de los ciudadanos de unos países a otros en búsqueda de mejores condiciones de vida, el fenómeno creciente de la inmigración, está obligando a una reflexión más profunda sobre las relaciones entre las culturas y sobre los valores que unas y otras admiten.

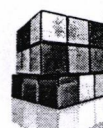


Los currículos y los textos educativos hablan con frecuencia de una educación multicultural o incluso intercultural, en la que la historia, las creencias, las normas y los valores de las culturas minoritarias sean tenidas en cuenta y sean objeto de estudio por parte de todos los alumnos. El objetivo principal de estas propuestas es el reconocimiento del pluralismo cultural existente y la erradicación de cualquier forma de racismo o de xenofobia en las escuelas y en los alumnos. Sin embargo, junto a estos planteamientos loables, existen otros mensajes sociales que entran en contradicción con ellos: las culturas diferentes son un problema porque pueden poner en cuestión los valores de la mayoría de la población, porque complican la acción educativa y porque, se afirma en ocasiones, distorsionan gravemente el progreso escolar de los alumnos autóctonos. Los otros, las minorías, los inmigrantes, vienen de fuera, pueden crear problemas laborales o sociales, y hay que regular y controlar a los que llegan y quieren quedarse.

La educación multicultural en la mayoría de los países no ha traspasado los límites de la subordinación de unas culturas minoritarias a aquella otra mayoritaria en torno a la cual se ha organizado la sociedad y el Estado. Más complicada aún es la situación en la que los valores de la minoría son los que marcan las reglas de la sociedad y a ellos deben subordinarse los valores y las costumbres de los que son mayoría en la sociedad, como es el caso de los pueblos indígenas en algunos países latinoamericanos. No existe diálogo y comunicación entre diferentes subculturas en la búsqueda de valores compartidos o en la aceptación de los valores de los otros, sino más bien, en el mejor de los casos, unos valores dominantes entre los que se incluyen el respeto y la tolerancia hacia aquellos que no los comparten. En muchas situaciones, el significado de "tolerar" está más próximo a su primera acepción en el diccionario de uso del español de María Moliner, "no oponerse quien tiene poder y autoridad para ello a cierta cosa", que a su significado referido a "cualidad o actitud del que respeta y consiente las actitudes ajenas".

Pero, ¿hasta dónde debe llegar el respeto y el consentimiento de los comportamientos ajenos que no se ajustan a los mayoritarios en una sociedad determinada? ¿Qué actividades son permitidas y cuáles prohibidas, qué conductas son ejemplares y cuáles otras deplorables? El debate sobre el shador y la prohibición legal en Francia de llevar en la escuela signos visibles de las opciones religiosas personales es un buen ejemplo de una forma concreta de resolver esta contradicción. Desde mi punto de vista, una forma equivocada de resolverlo.

El hecho religioso, pienso, y con él sus implicaciones históricas, sociales, culturales y personales, no tiene que quedar reducido a la esfera privada, y prohibido por tanto como expresión de una forma cultural contraria a los valores laicos del modelo republicano francés, sino que debe de formar parte del currículo escolar para su conocimiento y discusión. No me refiero a la educación religiosa desde una visión confesional, sino a la enseñanza de las



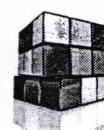
religiones desde una aproximación sociológica y científica y, por tanto, común para todos sus alumnos sea cual sean sus creencias religiosas personales. La reflexión colectiva en la escuela sobre el valor del shador, así como del valor que otras concepciones religiosas atribuyen a determinados ritos y creencias relativos a la alimentación, al vestido o al sacrificio, tiene el objetivo de ayudar a los alumnos a comprender su significado y a aceptarlo o rechazarlo de acuerdo con las convicciones que van construyendo a lo largo de su escolarización. En el debate y en la reflexión y, si fuera necesario, en la negociación posterior entre profesores y alumnos, es donde se articula mejor el conocimiento mutuo, las normas de convivencia y la educación moral. La prohibición poco ayuda en este proceso y más bien restringe las posibilidades educativas que el encuentro entre diferentes culturas puede suscitar.

Demandas familiares y dedicación de la familia

Las contradicciones que vive la sociedad en relación con la educación se reflejan también en la familia. Muchas de ellas creen que una buena educación es un gran logro para sus hijos, pero delegan principalmente en los profesores el cumplimiento de sus expectativas. Además, las familias con ingresos económicos más reducidos no sólo tienen dificultades para comprender los objetivos escolares y ayudar a sus hijos en su consecución, sino que a veces les exigen que colaboren en el sustento del hogar, lo que impide o dificulta su asistencia a la escuela. Hay que señalar, finalmente, que las condiciones en las que se desenvuelven las familias y las presiones que soportan hacen en la mayoría de los casos difícil su acción educadora.

Empezaré por este último tema. La estructura de la familia está cambiando de forma acelerada y nuevas forma de relación y de vida en común se están desarrollando. Por otra parte, gran parte de las familias viven en una situación complicada: el trabajo de los dos miembros de la pareja, la presión laboral y la rigidez en el horario reducen las posibilidades de una mayor dedicación a los hijos y de participación en las actividades escolares. Esta situación afecta a la tarea de los profesores, que comprueban la distancia cada vez mayor entre la familia y la escuela y las negativas repercusiones que ello tiene para el aprendizaje y la educación de los alumnos. No es extraño por ello que los profesores consideren que la mayor implicación de las familias en la educación de sus hijos es una de las principales condiciones para mejorar la calidad de la enseñanza.

El contexto económico, social y cultural de la familia tiene una especial influencia en el progreso educativo de sus hijos. La inmensa mayoría de los estudios lo comprueban, aunque



como afirma Lahire², lo más importante no es capital cultural que se posee, sino cómo se transmite. Un capital cultural enriquecido puede tener escasa incidencia en el progreso educativo de los hijos. Por el contrario, los padres con escaso capital cultural pueden compensarlo con las relaciones que establecen con sus hijos o con la búsqueda de apoyos externos, lo que favorece el aprendizaje de los hijos.

Hay que destacar, sin embargo, que el mayor problema existe cuando el capital cultural es pobre y su transmisión es igualmente pobre. Las familias con muy bajos ingresos y con reducidos recursos personales tienen serias dificultades para promover el compromiso de sus hijos con los objetivos escolares e incluso para su asistencia a la escuela. Y muchas familias en los países latinoamericanos se encuentran en esta situación. Las familias se ven abocadas a que sus hijos trabajen o que cuiden de los hermanos pequeños en vez de asistir a la escuela. Para estos alumnos, de poco sirve la ampliación de la educación obligatoria.

Posiblemente, la conciencia colectiva de la radical importancia de la familia en la educación conduzca a que este tema forme parte inexcusable de las futuras reformas de los sistemas educativos.

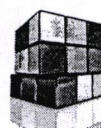
Derecho a estudiar con los demás, derecho a aprender

La lectura de estos derechos, presentados de forma enfrentada, puede suscitar dudas: ¿cómo pueden entrar en colisión ambos derechos? ¿Cómo puede verse alterado el aprendizaje de un alumno cuando estudia con todos sus compañeros? Para la mayoría de los alumnos, este dilema no se plantea. Sin embargo, para aquellos alumnos con dificultades para aprender, bien por razones sociales o culturales, bien por una complicada trayectoria escolar, bien por sus condiciones personales en algunos casos asociadas a algún tipo de discapacidad, no es fácil conciliar ambos derechos. La formulación de este dilema adopta la siguiente forma:

"Si un alumno con dificultades de aprendizaje está escolarizado en la educación básica con sus compañeros, puede beneficiarse del entorno escolar normalizado pero puede no recibir una enseñanza adecuada al no adaptarse los programas educativos a sus necesidades".

"Por el contrario, si este alumno recibe un programa especializado que responda mejor a sus necesidades, puede verse privado de los beneficios educativos de un entorno escolar normalizado".

² B. Lahire. 2003. Los orígenes de la desigualdad escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil: *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.

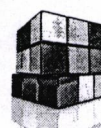


Los debates sobre la integración en las escuelas de los alumnos con necesidades educativas especiales, sobre la extensión y los límites de la enseñanza comprensiva, y sobre las diferentes formas de responder a la diversidad de los alumnos se encuentran dentro de este dilema. Integración sí, dicen casi todos, pero hasta dónde y en qué condiciones. Ante una misma situación, unos eligen la integración y otros la separación de los alumnos. En el fondo, la decisión adoptada está orientada por una opción ideológica previa. Las propuestas organizativas para responder a la diversidad de los alumnos no son solamente un problema técnico, que también lo es, sino que tienen una profunda connotación ideológica ya que derivan de la concepción educativa que se defiende. Sus dos extremos estarían representados por una opción fuertemente inclusiva y, en el otro polo, por un modelo claramente selectivo. En el primer caso se destaca el valor de la educación común para todos los alumnos. En el segundo, la necesidad de diferenciar a los alumnos para asegurar el funcionamiento de la enseñanza.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la insistencia sin matices en la enseñanza común no permite en ocasiones que los alumnos accedan a una enseñanza adaptada a sus posibilidades. Otras veces, por el contrario, el intento de que al alumno se le ofrezca una enseñanza ajustada a su capacidad en un grupo diferenciado le impide beneficiarse de un entorno escolar normalizado. El equilibrio entre ambos derechos, lo que se traduciría en una enseñanza efectiva para todos los alumnos en el entorno más normalizado posible, es el reto principal de un sistema educativo que tiene entre sus finalidades básicas la garantía de una enseñanza de calidad para todos sus alumnos.

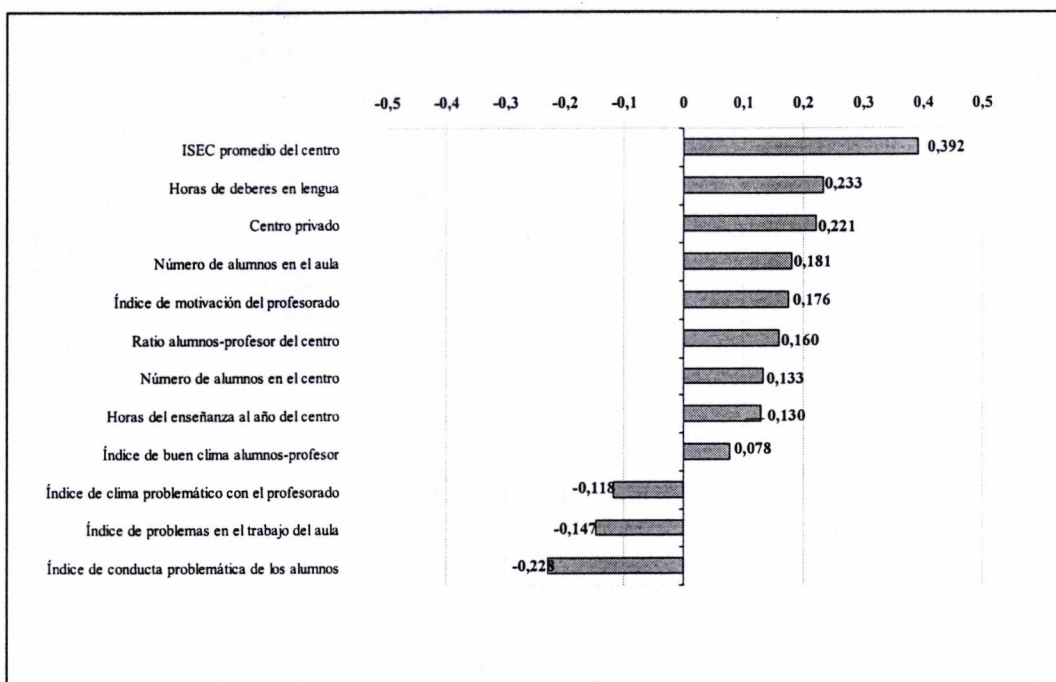
La razonable opción integradora en la enseñanza enfrenta al sistema educativo con otros muchos interrogantes y, frente a lo que intuitivamente podría pensarse, puede abrir nuevas formas de desigualdad. Las diferencias entre una enseñanza pública integradora y una enseñanza privada selectiva es una de ellas. También la existencia de escuelas que escolarizan a un alto porcentaje de alumnos con dificultades escolares, sea cual sea su titularidad, frente a otras que se oponen a ello puede provocar diferencias entre las escuelas. En estos casos, el objetivo de conseguir que todos los alumnos accedan a programas educativos similares puede verse afectado, a no ser que existan proyectos que compensen las diferencias iniciales entre unos y otros.

Las investigaciones recientes ponen de relieve la influencia del contexto sociocultural medio del centro en el funcionamiento de las escuelas y en los resultados de los alumnos. Los estudios PISA (OCDE, 2000, 2004) señalan que este contexto medio de la escuela es un buen predictor del rendimiento individual de los alumnos y funciona como un factor potente de influencia: un alumno regular en un centro con mayoría de buenos alumnos tenderá a mejorar, mientras que un alumno bueno en un centro con mayoría de alumnos regulares tenderá a no



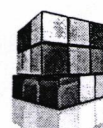
desarrollar todas sus posibilidades. Este factor presenta, entre los atribuibles al centro y al aula, la correlación más elevada con el rendimiento en lectura (véase figura 1).

Figura 1. Factores del aula y del centro y su correlación con el rendimiento en lectura en España de acuerdo con los datos del informe PISA (Pajares, 2003, pag. 51)³



Las conclusiones del estudio PISA no hacen sino corroborar la percepción que tienen muchas familias y profesores sobre el funcionamiento de los centros: si el porcentaje de alumnos cuyas familias tienen un bajo nivel social y cultural se incrementa, los resultados de los alumnos se resienten. Un contexto sociocultural alto empujaría al centro hacia mejores resultados al elevar las expectativas, las exigencias y el clima del centro. Un contexto sociocultural bajo produciría el efecto contrario. Cuando un alumno con buen nivel de aprendizaje abandona una escuela, se pierde su propia influencia en la dinámica de los aprendizajes que se generan en su grupo de clase. Cuando el alumno que abandona la escuela procede de una familia con alto nivel sociocultural e interés por la educación, se lleva con él la influencia de sus padres como fuente de exigencia y de progreso en la escuela.

³ R. Pajares. 2003. *Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años. Resultados en España del estudio PISA 2000*. Madrid: MEC. INCE. Manuscrito no publicado.



Aprender conocimientos, aprender a vivir

Otra de las controversias presentes en el sistema educativo es la referida a los objetivos educativos. ¿Qué se pretende que los alumnos alcancen al término de la educación obligatoria? Ninguna ley educativa ni ningún currículo ponen en duda que la tarea del sistema educativo y de las escuelas sea preparar a los alumnos para comportarse como ciudadanos activos e independientes, conocedores de su cultura y con una formación suficiente para desenvolverse en algún campo profesional. De una manera más densa lo expuso el informe Delors:

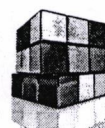
*"Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores"*⁴

También, desde una perspectiva personal y autobiográfica, Bertrand Russell resaltó estos mismos objetivos en su vida, que pueden aplicarse a los que la educación debe buscar en todos sus alumnos:

"Tres pasiones simples, pero abrumadoramente intensas, han gobernado mi vida: el ansia de amor, la búsqueda del conocimiento y una insoportable piedad por el sufrimiento de la humanidad. Estas tres pasiones, como grandes vendavales, me han llevado de acá para allá, por una ruta cambiante, sobre un profundo océano de angustia, hasta el borde mismo de la desesperación".

Uno de los debates importantes es qué queremos que aprendan nuestros alumnos y para qué queremos que lo aprendan. El énfasis principal de la enseñanza debería estar en la adquisición por todos los alumnos de determinadas competencias básicas: lectura, búsqueda de información, trabajo en equipo, solución de problemas, alfabetización informática, comprensión del cambio social, histórico y cultural, formación de un pensamiento científico y crítico, bienestar social y emocional, valores democráticos y solidarios, expresión y creatividad. Sin embargo, estos loables y razonables propósitos se enfrentan habitualmente con la dificultad de

⁴ J. Delors. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

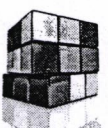


traducirlos a la práctica en los programas educativos, en las unidades didácticas y las formas de evaluación de los alumnos y de las escuelas. El currículo tiende, en la acción docente, a estructurarse en torno al aprendizaje de conocimientos y, dentro de ellos, a la adquisición de los hechos y conceptos más relevantes en nuestra cultura. Es más difícil que las estrategias de aprendizaje ocupen un lugar prioritario y aún lo es más que el desarrollo de la vida afectiva y de la vida moral tengan un puesto destacado en la preocupación de los docentes.

No es sencillo encontrar en las escuelas un currículo equilibrado, amplio, relevante y progresivo, como sugieren las teorías curriculares. Existe una tendencia histórica, apoyada por las prácticas de evaluación e incluso por la evaluación institucional de las escuelas, de reforzar la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos y relegar, incluso olvidar, la educación afectiva y moral. Sucede muy a menudo que se produce una brusca distinción entre las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria. La primera, con un estilo de enseñanza y de evaluación centrado en el alumno; la segunda, con una concepción de la enseñanza y del aprendizaje referida a la estructura conceptual de las materias que la constituyen. Fácilmente se puede comprender esta situación por las diferentes tradiciones y culturas pedagógicas de los profesores que están adscritos a cada una de estas etapas educativas. También los reformadores de la educación constatan las enormes resistencias de los profesores de secundaria a cualquier cambio que modifique la orientación de su enseñanza, integre alguna de las materias que en el pasado se ha organizado de forma independiente o prescinda durante determinados cursos de alguna materia. No se acepta fácilmente que el desarrollo de determinadas capacidades puede conseguirse con diferentes asignaturas. En cualquier caso, hay que reconocer que cuando se produce esta profunda discrepancia entre la enseñanza en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria, difícilmente puede hablarse de continuidad en el currículo y sería necesario promover una cierta síntesis de ambos estilos de enseñanza en estas dos etapas educativas.

Evaluación de la eficiencia, evaluación de la equidad

La evaluación de los alumnos es la acción educativa paradigmática de uno de los dilemas principales de la educación: el que se produce entre las demandas de la sociedad hacia el sistema educativo, que exige certificar y seleccionar, y las demandas de los propios alumnos, que piden una enseñanza sensible a sus necesidades y a sus ritmos de aprendizaje. Por una parte, los profesores deben valorar si el nivel de conocimientos de los alumnos alcanza el que ha sido establecido para acceder a un nuevo curso u obtener finalmente la titulación correspondiente. Por otra, los profesores han de realizar su evaluación teniendo en cuenta la situación personal del alumno y sus progresos individuales y deben orientarla a mejorar la acción educativa y los aprendizajes de los alumnos. La función social y pedagógica de la



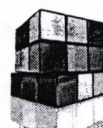
evaluación reflejan de forma clara la tensión entre los objetivos de la institución escolar y sus objetivos al servicio de las necesidades de los alumnos.

Los desequilibrios en el desarrollo del currículo se amplían aún más cuando se observan los objetivos de la evaluación de los alumnos, habitualmente centrados en la adquisición de conocimientos. Apenas se tienen en cuenta las dimensiones afectiva, social y moral de los alumnos y sólo de forma excepcional se utilizan los resultados obtenidos para conocer las consecuencias del proceso de enseñanza y de aprendizaje en la equidad educativa: la actividad del profesor en relación con los alumnos de rendimiento más bajo, las causas de las diferencias entre los mejores y los peores alumnos, el progreso educativo de los alumnos que proceden de diferentes sectores culturales o sociales, la actitud de los profesores con los diferentes grupos de alumnos y con los alumnos individuales, el apoyo proporcionado a cada uno de ellos en función de sus posibilidades educativas y la percepción de los alumnos sobre la justicia en la escuela, por citar alguna de las más relevantes.

La habitual distorsión del proceso de evaluación de los alumnos y su desajuste con los principios que rigen el currículo e incluso con aquellos que en teoría orientan la evaluación, se ve reforzada con determinados modelos de evaluación institucional. De poco sirve transmitir el mensaje de que la educación escolar ha de ser amplia y equilibrada, orientada hacia el conocimiento pero también hacia el desarrollo afectivo y moral de los alumnos, en la que participen los profesores, los alumnos y los padres, y en la que tan importante sean los resultados como los procesos educativos y el funcionamiento equitativo de la escuela; de poco sirve, decía, si la evaluación de las escuelas se fija exclusivamente en los conocimientos de los alumnos en matemáticas y en lengua, y se establece una estrecha relación, incluso pública, entre los buenos rendimientos de los alumnos en estas materias y la buena educación, al margen incluso del contexto social y familiar de los alumnos y de las escuelas. Difícil tarea, sin duda alguna, que las escuelas puedan resistir tan poderosa presión y no restrinjan sus esfuerzos a seleccionar a los alumnos con mayores posibilidades de aprendizaje (relacionados, sin duda, con su origen social y cultural) y a exigirles el mayor esfuerzo para que den lo mejor de sí mismos en estas pruebas. Hace falta, en consecuencia, proponer modelos institucionales de evaluación que tengan en cuenta la eficiencia de la enseñanza de las escuelas, en donde se incluya el análisis del contexto sociocultural, de los procesos educativos y de los resultados, y en los que se tenga en cuenta también la equidad de su funcionamiento.

EL VALOR DE EDUCAR A TODOS LOS ALUMNOS

Los dilemas y contradicciones que se acaban de apuntar suponen que no hay una respuesta sencilla ni única a las principales cuestiones que atraviesan el sistema escolar. A las tensiones referidas podrían añadirse otras no menos relevantes: descentralización, autonomía



de las escuelas, sistemas de admisión de alumnos, relaciones entre la escuela pública y la escuela privada, financiación de las escuelas y participación de la comunidad educativa. Para cada de ellas existen soluciones alternativas que, al organizarse en un conjunto coherente de propuestas, constituyen las ideologías que operan en el ámbito de la educación. Es posible, por tanto, hablar de ideologías en educación al hacer referencia al sistema de creencias y valores que sostienen una determinada visión sobre las funciones de la educación y sus relaciones con el conjunto de la sociedad. En el fondo, las ideologías se configuran en torno a las cuatro cuestiones básicas que afectan al modo de vivir, de relacionarse y de educar en una sociedad determinada: la calidad, la eficiencia, la equidad y la libertad.

En otros escritos he diferenciado tres ideologías principales presentes en el ámbito educativo: la liberal, la igualitarista y la pluralista (Marchesi y Martín , 998)⁵. La ideología liberal supone incorporar al funcionamiento del sistema educativo las reglas del mercado. El servicio educativo es un producto que debe venderse a sus consumidores o clientes, en este caso los padres. Por ello los padres han de ser informados sobre las características de las escuelas para poder elegir el que mejor satisfaga sus aspiraciones. Aquellas escuelas que sean de mejor "calidad" serán más elegidas, tendrán más alumnos y recibirán más recursos económicos. Las escuelas menos elegidas irán desapareciendo progresivamente. La ideología liberal contribuye a conseguir un sistema educativo más eficiente, con menores costes económicos y con una mayor variedad de la oferta de las escuelas pero a costa de una reducción en el concepto de calidad de la enseñanza y con un olvido de la dimensión de la equidad en educación, al menos en lo que se refiere a la igualdad de tratamiento para todos los alumnos.

Frente a la concepción liberal de la educación, los igualitaristas oponen su convicción de la necesidad de planificar y regular el sistema educativo a través de la intervención de los poderes públicos. El principio fundamental del que parten es que la educación obligatoria debe de ser común a todos los alumnos y tiene que asegurar no sólo la igualdad en el acceso, sino también la igualdad en la oferta educativa. La función básica de la educación obligatoria es transmitir una cultura y unos valores compartidos, por lo que ha de asegurar objetivos educativos y procesos de socialización semejantes.

La tercera ideología, la pluralista, comparte con los igualitaristas la creencia en la educación como servicio público que debe asegurarse a todos los alumnos y su rechazo a la extensión de las reglas del mercado a los bienes educativos. Incluye también la necesidad de tratar de forma desigual a los que son desiguales y ofrecer mejores condiciones a las escuelas que escolarizan a los alumnos con mayores riesgos de fracaso escolar. Sin embargo, intenta incorporar a las escuelas aquellas características que contribuyen a mejorar la calidad de su

⁵ A. Marchesi y E. Martín. 1998. Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. MArid: Alianza.



funcionamiento: autonomía, variedad de proyectos y de oferta educativa, evaluación, organización eficiente y exigencia.

Desde otra perspectiva y en relación con los objetivos y los métodos educativos, ha existido históricamente un enfrentamiento entre dos posiciones: la conservadora y la progresista. Cuando la educación apuesta por la exigencia, el esfuerzo, el aprendizaje de lo establecido, las normas comunes y la acreditación rigurosa estamos en el mensaje conservador. Cuando la respuesta se orienta a las necesidades de los alumnos, a su desarrollo afectivo y social, a la creación de centros de interés y a la atención de las diferencias individuales nos encontramos dentro del mensaje progresista o reformista de la educación. Podría pensarse que los liberales se alinearán con opciones metodológicas conservadoras y los igualitaristas y pluralistas con las denominadas progresistas. La tendencia es esa, desde luego, pero no siempre sucede así. Existen conservadores en los objetivos educativos que rechazan la aplicación de las reglas del mercado a la educación y progresistas que ven con buenos ojos que se extienda a la educación lo que ya han aceptado en la economía. Por estas razones, tampoco existe en todos los casos una traslación directa de estas ideologías a los programas de los partidos políticos. Hay opciones liberales sensibles a las necesidades de los alumnos (los demócratacristianos en muchos países, por ejemplo), y opciones igualitarias escasamente integradoras (los países de orientación comunista han defendido y defienden escuelas y clases especiales para aquellos alumnos con mayores problemas educativos).

Estos desajustes que reflejan la variedad de las diferentes alternativas se manifiesta también en las opciones ideológicas de los profesores: progresistas en su concepción de la sociedad, que llevan a sus hijos a una escuela privada selectiva y que desarrollan una acción docente centrada en el dominio de la materia enseñada; conservadores en su visión de la vida, con una acción docente orientada hacia el alumno y que trabajan en una escuela desfavorecida.

Hay que reconocer que, al margen de este cruce de opciones que refleja el pluralismo existente en educación, las alternativas extremas aquí expuestas tienen una visión determinada y diferenciada de la calidad de la enseñanza. Para unos, es principalmente sinónimo de eficiencia y libertad. Para otros, de equidad. Yo prefiero sin duda este último significado, aún más en Latinoamérica, y tratar de conjugarlo, desde su defensa inicial y prioritaria, con el mayor margen de eficiencia y de libertad posible.

Llegados a este punto, el problema principal que nos encontramos es definir con precisión el significado de equidad en educación. Después, hacerlo operativo y llevarlo a la práctica. Haré algunos comentarios sobre el significado de la equidad y desarrollaré posteriormente cómo se podrían concretar estos valores en la acción educativa.



La reflexión sobre la equidad en educación debe de intentar dar respuesta a algunos interrogantes claves: ¿qué bienes deben distribuirse de forma igualitaria? ¿Qué desigualdades pueden considerarse injustas? ¿Qué resultados educativos dependen total o parcialmente de la sociedad y cuáles de la disposición personal del sujeto? Las respuestas a estas cuestiones dependen de los principios de justicia que se acepten. Las teorías actuales pretenden superar los modelos meritocráticos, que defienden la igualdad de oportunidades para todos pero aceptan las desigualdades que después se produzcan, y ofrecen una visión más completa y matizada del concepto de equidad. Rawls⁶, en su obra decisiva sobre la justicia, ha aplicado el principio de la diferencia a la educación y ha aceptado determinadas desigualdades si las acciones posteriores de los más educados benefician las expectativas futuras de los más desfavorecidos. Desde su planteamiento, la cooperación social, la equidad democrática, debe compensar los errores que derivan de la insuficiente igualdad de oportunidades. Por su parte, los comunitaristas (MacIntyre, 1981⁷) se oponen a los principios liberales y universales y defienden la construcción social de los valores y, en consecuencia, un aparente relativismo moral. Sus continuadores destacan la importancia de las emociones en las decisiones morales (Noddings⁸) o la necesidad de tener en cuenta la comprensión de las situaciones sociales (Taylor⁹), y no sólo ni principalmente la construcción cognitiva de los valores morales establecidos, al estilo de los estadios de Kohlberg. A su vez, las teorías de la responsabilidad van a diferenciar las situaciones de las que las personas no son directamente responsables de aquellas otras que están bajo control del sujeto.

De los diferentes principios que se han formulado, existen algunos que tienen una mayor fuerza en el ámbito educativo. Los ocho siguientes son los que, desde mi propia ideología, deben ser tenidos especialmente en cuenta:

1. El principio de igualdad en el acceso a los bienes educativos
2. El principio de igualdad en el tratamiento educativo
3. El principio de apoyo especial a los alumnos más desfavorecidos, lo que supone tratar desigual a los desiguales
4. El principio de contribución de los más educados para ayudar a los menos educados
5. El principio de respeto a los grupos culturales minoritarios y de defensa de sus valores culturales
6. El principio de la educación del conocimiento, de la vida afectiva y de las opciones morales de los alumnos
7. El principio de la responsabilidad moral de los agentes educativos
8. El principio de la construcción compartida del significado de la educación

⁶ J. Rawls. 1971. *A theory of justice*. Oxford University Press.

⁷ A. C. MacIntyre. 1981. *After virtue*. Notre Dame, Ind. University of Notre Dame University Press.

⁸ N. Noddings. 1984. *Caring: A feminist approach to ethics*. Berkeley: University of California Press.

⁹ C. Taylor. 1989. *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



Estos principios no deben de ser una mera declaración de intenciones sino que han de orientar la acción educativa para el adecuado desarrollo de los mismos. Esto es lo que pretendo comentar en las páginas siguientes en torno al epígrafe de "valores en acción". Son compromisos que afectan a los responsables educativos, a las escuelas, a los maestros y a aquellas personas o grupos sociales que han alcanzado una posición ventajosa en la sociedad.

LOS VALORES EN ACCIÓN

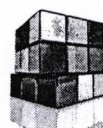
Hay que reconocer que las opciones de valor, como ya he señalado anteriormente, no tienen una traducción política directa: los mismos valores pueden conducir a iniciativas divergentes o, al menos, no coincidentes, y diferentes ideologías pueden coincidir en algunos objetivos concretos. Lo que a continuación voy a desarrollar es un conjunto de propuestas que derivan de una determinada concepción de la enseñanza: una educación al servicio del desarrollo personal, social y moral de todos los alumnos, que compense las desigualdades iniciales de los alumnos, con el objetivo principal de asegurar que todos ellos accedan a similares experiencias formativas y las compartan, y que estas experiencias tengan en cuenta la historia personal de los alumnos y las condiciones en las que viven y aprenden.

Desde este planteamiento, pretendo destacar en estas páginas los seis compromisos que la sociedad debería asumir en el ámbito educativo: el compromiso con la igualdad de acceso y de tratamiento educativo; el compromiso con los alumnos desfavorecidos y la contribución de las personas más educadas; el compromiso con el conocimiento; el compromiso con la convivencia; el compromiso con la educación moral; y, finalmente, el compromiso con el profesorado. Los apartados siguientes desarrollan cada uno de ellos.

El compromiso con la igualdad de acceso y de tratamiento educativo

Es difícil, por no decir imposible, que pueda existir un sistema educativo justo en una sociedad profundamente desigual. Y aunque no se afirme tajantemente, como sostienen las teorías clásicas de la reproducción, que la educación tiene la función de reproducir las desigualdades sociales, la influencia del contexto sociocultural en el funcionamiento de las escuelas y en los resultados de los alumnos está ampliamente comprobada.

Ya he destacado que las desigualdades en Latinoamérica son lacerantes y que el continente ocupa un trágico primer lugar en este indicador. Los datos del coeficiente de Gini (ver Cuadro 2) indican que todos los países latinoamericanos incluidos en el Informe sobre Desarrollo Humano 2004 del PNUD se encuentran situados a partir del puesto 91 entre los 128 estudiados.



Cuadro 2. Coeficiente de Gini* (PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2004. Grupo Mundi-Prensa)

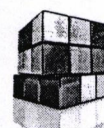
1. Hungría	24,4
2. Dinamarca	24,7

91. Ecuador	43,7
92. Uruguay	44,6
93. China	44,7
94. El Salvador	53,2
95. Bolivia	44,7
96. Rusia	45,6
97. Filipinas	46,1
98. Costa Rica	46,5
99. República Dominicana	47,4
100. Guatemala	48,3
101. Venezuela	49,1
102. Malasia	49,2
103. Argentina	52,2
104. México	54,6
105. Honduras	55,0
106. Nicaragua	55,1
107. Paraguay	56,8
108. Chile	57,1
109. Brasil	57,6

127. Leshoto	63,2
128. Namibia	70,7

* El coeficiente de Gini mide la desigualdad a lo largo de toda la distribución de los ingresos o consumo. Un valor de 0 representa la igualdad perfecta y un valor de 100, la desigualdad perfecta.

Esta desigual distribución de la riqueza afecta, no cabe duda, a las posibilidades de acceso a los estudios por parte de la población y a la movilidad social existente. Existe una clara relación en América Latina entre origen social, años de estudio y posibilidad de movilidad social.



Un estudio realizado en Venezuela hace ya una década (CEPAL, 1994¹⁰) puso de manifiesto que el estrato social del hogar, fuertemente influido por los años de estudio alcanzados por los padres, está muy correlacionado con el número de años de estudio que alcanzan los hijos. De acuerdo con los datos obtenidos, los jóvenes cuyos padres tuvieron entre tres y cinco años de escolaridad tienen una probabilidad del 33,3% de alcanzar 10 y 12 años de estudio, porcentaje que llega al 76,3% cuando los padres tuvieron entre 10 y 12 años de escolarización.

El informe del Banco Interamericano del Desarrollo¹¹, por otra parte, señaló que un trabajador que ha alcanzado seis años de educación logra en su primer empleo un ingreso por hora un 50% más elevado que quien no ha asistido a la escuela. Si la escolarización ha sido de 12 años, la distancia se amplía al 120% y si ha sido de 17 años, supera el 200%. Estos datos promedio esconden diferencias mayores en algunos países. En Brasil, por ejemplo, los trabajadores con seis años de educación reciben casi el doble de ingresos que quienes no han asistido a la escuela; con 12 años, el 170%; y con 17 años, el 280%.

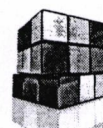
Estas diferencias sociales se manifiestan también entre las escuelas públicas y las privadas y, de otra forma, entre las posibilidades de acceso a la educación en las zonas urbanas y las zonas rurales. Los recursos y materiales disponibles en unas y en otras, el tiempo escolar de los alumnos, las condiciones de trabajo de los profesores e incluso la exigencia en el aprendizaje son desiguales. Si a ello se le une que la participación y la dedicación de las familias en la mayor parte de los casos son diferentes y que las expectativas sobre las posibilidades de estudio de los hijos son claramente desiguales, es fácilmente predecible que los años escolares de los alumnos y los resultados que obtengan en sus estudios sean profundamente diferentes, lo que perpetúa el círculo de la desigualdad: bajos ingresos familiares, bajo nivel de estudio de los hijos, bajo nivel de ingresos de los hijos.

En este panorama desolador, hay que reconocer que en la última década se han desarrollado en Latinoamérica iniciativas esperanzadoras: la ampliación enorme de la escolarización; las mejoras en la organización y en la gestión; los cambios en el currículo; el impulso a la formación de los profesores y la creciente conciencia de la sociedad de la importancia de la educación para las futuras generaciones. Sin embargo, falta aún el esfuerzo del conjunto de la sociedad que permita reducir la distancia, cada vez mayor, entre sus sistemas educativos y los de aquellos países más desarrollados.

No hay, por tanto, en Latinoamérica, igualdad en los resultados, ni en los procesos educativos, ni el acceso a la enseñanza, ni suficientes oportunidades para que todos los alumnos puedan estudiar durante al menos diez años. Ante esta realidad trágica, es preciso

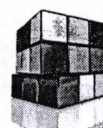
¹⁰ CEPAL. 1994. *Panorama social de América Latina*. (LC/G. 1844). Noviembre. Santiago de Chile.

¹¹ Banco Interamericano del Desarrollo. 1998. *América Latina frente a la desigualdad*. Washington: BID.



realizar propuestas viables que contribuyan a elevar el nivel de equidad educativa. Las cuatro siguientes me parecen las más importantes:

1. Garantizar que todos los alumnos tengan doce años de escolaridad, desde los cuatro a los dieciséis años. No existe objetivo más importante en un país que extender la educación para todos los alumnos durante esas edades. Para lograr este objetivo es necesario actuar en una doble dirección. Por una parte, construir escuelas suficientes, para lo que hacen falta más inversión en educación; por otra, evitar que los alumnos abandonen sus estudios por falta de recursos familiares o porque no encuentran sentido al tiempo que dedican a ir a la escuela. En este último punto, los programas del tipo bolsa-escuela, la participación de las familias, la dedicación de los maestros y una enseñanza atractiva y motivadora son estrategias imprescindibles.
2. Asegurar que todos los alumnos estén al menos cinco horas diarias en la escuela en la educación primaria. El tiempo de estudio es una de las condiciones importantes para mejorar los resultados de los alumnos. Las diferencias entre unas y otras escuelas en ese tiempo es una de las causas de las desigualdades entre los alumnos. Las diferencias se muestran, además, no sólo en el tiempo de estudio, sino en la organización de ese tiempo y en las ofertas educativas complementarias al término del horario académico. Las escuelas con horario integrado, con un sólo turno de alumnos, ofrecen una enseñanza más ventajosa que aquellas que deben dividir su tiempo entre dos o incluso tres colectivos de alumnos. Las dificultades de progresar en esta dirección son enormes, no sólo por las construcciones escolares necesarias sino por su implicación en las retribuciones de los profesores.
3. Conseguir una oferta educativa similar en todas las escuelas. El logro de este objetivo conduciría, sin duda, a mejorar la educación, pero también a reducir los desfases que deben hacer frente los alumnos escolarizados en la escuela pública cuando han de competir en el ingreso en la universidad con aquellos que han estudiado en una escuela privada. El diseño de programas educativos adecuados, la mejora de la supervisión escolar, el seguimiento de los alumnos con mayor riesgo abandono y la formación permanente de los profesores son alguna de las iniciativas que contribuirían a la consecución de este objetivo.
4. Cuidar la formación, la selección, las condiciones laborales y el desempeño profesional de los maestros. Estos objetivos no se apuntan aquí desde la reflexión sobre los problemas de la profesión docente en Latinoamérica sino desde el análisis de la equidad educativa. Es justo que todos los alumnos reciban una enseñanza similar sea cual sea la escuela en la que estén escolarizados. Y para ello, es preciso que todos ellos tengan profesores con un nivel parecido de formación, con tiempo disponible para su formación y con una jornada laboral que, por su extensión, no les impida preparar sus



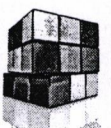
clases, diseñar métodos de enseñanza motivadores, seguir los ritmos de aprendizaje de todos sus alumnos y preocuparse por cada uno de ellos.

El compromiso con los alumnos desfavorecidos y la contribución de las personas más educadas

La distribución equitativa de los bienes educativos supone, como he apuntado anteriormente, tratar de forma desigual a los desiguales, lo que exigiría un apoyo suplementario a las escuelas que escolarizan a los alumnos con mayor riesgo de fracaso o de abandono prematuro. Existe un amplio acuerdo sobre la importancia de las políticas compensadoras en educación, por lo que no es necesario detenerse en sus razones. En donde existe un mayor desacuerdo es en su concreción: preferencia en el apoyo a los alumnos, a las escuelas, a sus profesores, a las familias o a la zona en la que viven. No cabe duda de que la intervención en todos estos niveles contribuye de manera más efectiva a mejorar la situación educativa de los alumnos, pero también hay que reconocer que exige un mayor esfuerzo presupuestario, una mayor coordinación de las instituciones responsables y una acción a largo plazo. Si se aseguran estas condiciones, la política integral de compensación de las desigualdades tiene una mayor probabilidad de ser eficaz.

Entre todas las iniciativas posibles, he seleccionado tres que por estar orientadas al ámbito escolar, pueden ser más viables. La primera tiene que ver con la distribución de los recursos. Frente a la opción liberal de que las buenas escuelas, de acuerdo con los resultados que obtienen sus alumnos en las pruebas externas, tendrán más recursos al incrementar su demanda, la alternativa equitativa que aquí se formula defiende que son las escuelas en situación de desventaja las que han de recibir un apoyo económico mayor. Este incremento presupuestario debe realizarse con dos condiciones: la existencia de un proyecto de la escuela acordado con los responsables educativos y la evaluación de sus resultados. La segunda iniciativa se refiere a la prioridad de estas escuelas en la obtención de recursos, como dotación de bibliotecas u ordenadores, y en la participación en programas innovadores. La tercera iniciativa afecta a las condiciones de trabajo de los profesores. Su tiempo de dedicación en la escuela debería reorganizarse para reforzar las funciones de apoyo y el seguimiento de los alumnos así como la atención a las familias.

Las relaciones afectivas y sociales que establecen los profesores con sus alumnos forman parte también de la política compensadora. La preocupación especial por los alumnos con mayores dificultades en la escuela, la comunicación de expectativas positivas, la protección de su autoestima y de sus valores personales y culturales, y el apoyo a su integración social refleja el compromiso activo de los profesores por cuidar de forma más completa y continuada a aquellos con mayores riesgos en la escuela. La compensación de las desigualdades no es sólo



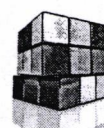
responsabilidad de la administración educativa, ni de las escuelas concretas, sino también de cada profesor que puede también desarrollar de esta forma su compromiso con la justicia.

Estas propuestas no deben olvidar que su finalidad última es conseguir que todos los alumnos tenga un rendimiento escolar positivo. Por ello, deben orientarse prioritariamente a evitar que los alumnos se retrasen en sus aprendizajes o a que recuperen el ritmo perdido. Establecer un umbral mínimo de resultados para los alumnos de cada escuela es un buen indicador de la equidad escolar y puede servir para redoblar el esfuerzo colectivo.

Una última reflexión en el marco del principio de la actividad compensadora. ¿Como conseguir que el sistema educativo se beneficie de la colaboración de las personas mejor preparadas? ¿Es posible desarrollar alguna iniciativa que lleve a la práctica este planteamiento? En una reunión de la OEI celebrada hace unos meses en Cancún (México) señalé que era necesario movilizar a la sociedad en favor de la educación. Y entre otras sugerencias destacué la posibilidad de incorporar una materia optativa de apoyo a la actividad escolar en todas los títulos universitarios. Mi reflexión se iniciaba destacando el enorme potencial de los alumnos universitarios por su juventud y por su formación, y las ventajas de emplear ese potencial para fortalecer el sistema educativo, como una opción voluntaria y sin interferir en la directa responsabilidad de los maestros en el acción docente. La solución que apunté fue la de incorporar una materia optativa en los planes de estudios universitarios de carácter práctico, de trabajo directo en las escuelas para colaborar con los maestros. Los alumnos que la eligiesen tendrían que realizar los créditos u horas establecidos en una escuela determinada en las funciones que se hubieran acordado: colaboración con los maestros en el seguimiento de los alumnos con más dificultades, en actividades extraescolares, en la dinamización de talleres (música, dibujo, periódicos, medios audiovisuales), en la utilización de la computadora, en la alfabetización de personas adultas, etc.

Creo que las ventajas de esta propuesta superan con creces los posibles inconvenientes y dificultades de gestión ya que amplía enormemente la colaboración de ciudadanos preparados a las escuelas, sensibiliza a los universitarios sobre la situación de la educación y contribuye a impulsar el movimiento social a favor de la educación.

Realicé también otras propuestas relacionadas con el papel educador de las ciudades, con la responsabilidad de los empresarios, con la tarea de los voluntarios y con los mensajes de las personas conocidas y valoradas por la sociedad. De alguna manera, la acción coordinada de estos sectores sociales y de las personas voluntarias devolvería al sistema educativo las ventajas que de él han recibido y sería expresión de la sensibilidad y de la voluntad colectiva para conseguir una educación equitativa.



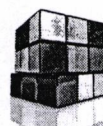
El compromiso con el conocimiento

La ampliación del conocimiento de los alumnos es el objetivo más importante que habitualmente se atribuye a las escuelas. No cabe duda de que es una noble y necesaria tarea a la que merece la pena dedicar esfuerzo y que va a tener una importante repercusión en el desarrollo de la sociedad y en la formación de las personas. Sin embargo, las exigencias de aprendizaje son tan amplias que existe el riesgo de que los contenidos de la enseñanza se amplíen de forma ilimitada. Las consecuencias pueden ser unos programas sobrecargados, un tiempo escaso para la reflexión y pocas opciones para relacionar unas materias con otras. Hay que optar por la profundidad y la interrelación de los conocimientos, lo cual exige limitación de los contenidos, frente a su extensión desmesurada, la separación y la superficialidad.

En las páginas anteriores, al hacer referencia a unos de los dilemas de la enseñanza, la tensión entre aprender conocimientos o aprender a vivir, hice ya referencia a las principales competencias que deberían adquirir los alumnos y que estarían en el centro de los objetivos de la educación. En este primer ámbito de los conocimientos, las allí apuntadas podrían resumirse en despertar en los alumnos el deseo de saber. Este objetivo debería orientar la acción de todos los profesores en sus materias respectivas. Sin duda, es necesario que los alumnos adquieran esquemas de conocimiento propios de cada materia científica. Pero, por encima de ello, debería buscarse que los alumnos tuvieran interés en ampliar sus conocimientos y pudieran hacerlo por sí mismos o en colaboración con otros.

No es nada sencillo trabajar en esta dirección, sobre todo cuando existen alumnos en el aula que no tienen ningún interés en aprender o cuando las condiciones de los profesores para la enseñanza son precarias. Sin embargo, y a pesar de esas dificultades sobre las que también debe intervenir, es preciso defender que la actividad docente debe orientarse a despertar el interés de los alumnos por aprender más. Para ello, es necesario que los alumnos encuentren sentido a sus aprendizajes y comprueben en su propia experiencia que el conocimiento progresa con el esfuerzo y la dedicación pero también con la curiosidad, la ilusión y el descubrimiento.

En consecuencia, hay que cambiar o al menos adaptar no sólo los objetivos básicos de la enseñanza sino también los métodos pedagógicos. Hace falta diseñar una enseñanza atractiva, conectada con la vida, planificada con rigor pero al mismo tiempo abierta a la participación de los alumnos. Existen muchas iniciativas para conseguir este tipo de enseñanza. No puedo, lógicamente dado el alcance de este texto, hacer referencia a ellas. Destacaré, sin embargo, una que me parece especialmente transformadora: la lectura. Algún lector se quedará sorprendido de que no incluya la incorporación del ordenador en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. No me cabe ninguna duda de que también es importante y no



puedo menos que valorar aquellas iniciativas que pretenden generalizar su uso en todas las escuelas, especialmente en aquellas cuyos alumnos no disponen de él en su hogar. Pero si tuviera que elegir una iniciativa por encima de las demás, la generalización de la lectura sería mi preferida.

Una hora diaria de lectura¹²

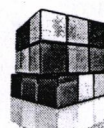
La reflexión sobre el papel de la lectura en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos en el siglo XXI no debe hacerse al margen de la sociedad en la que vivimos. Si siempre ha sido importante leer, hoy lo es aun más por las posibilidades que ofrece ante los riesgos del mundo actual. Frente al riesgo del dominio de la imagen, frente al riesgo del aislamiento y frente al riesgo de la superficialidad, la lectura es un potente antídoto.

Existe la curiosa paradoja de que la mayoría de los responsables del currículo defienden en público la importancia del desarrollo de capacidades básicas en nuestros alumnos y se olvidan de ellas, en detrimento de una ampliación constante de los contenidos, cuando han de diseñarlo. Sin embargo, la adecuación de los contenidos al desarrollo de las competencias básicas de los alumnos y la opción por la comprensión y la profundidad frente a la superficialidad en el aprendizaje es una de las exigencias de un currículo pensado para conseguir una formación satisfactoria y equilibrada de todos los alumnos. No es la única exigencia. Es necesario al mismo tiempo conectar con la forma de aprender de los alumnos y despertar sus intereses. Y es en este contexto en el que se sitúa con derecho propio la lectura y en el que hago la propuesta de incluir una hora de lectura en la mayoría de las áreas o materias que constituyen el currículo en la educación primaria y secundaria.

La lectura diaria de los alumnos se convierte en una actividad que potencia las capacidades principales que la educación debe desarrollar en todos los alumnos. Leer es una de las actividades más completas, formativas y placenteras a la que podemos dedicar nuestro tiempo. La lectura puede ampliar nuestros conocimientos, transportarnos a otros mundos, ayudar a conocer a los otros y a nosotros mismos y hacernos vivir aventuras apasionantes en diferentes situaciones. La lectura tiene un enorme poder de fascinación. El aprendizaje de la lectura no tiene como objetivo único conseguir que los niños comprendan el significado de un texto escrito. La educación en la lectura debe ir más allá y lograr que los alumnos disfruten con cuentos, narraciones e historias.

Para conseguir esos objetivos, hace falta que la escuela se implique activamente en esta tarea. Es preciso que los alumnos se enfrenten con textos significativos, que encuentren

¹²Esta propuesta fue planteada en el seminario organizado por ANELE en Madrid en noviembre de 2004 y fue publicada en las actas del mismo.

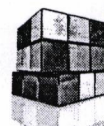


modelos adultos amantes de la lectura, que perciban que leer es la tarea privilegiada de la escuela. La lectura ha de ser una actividad cuidada y valorada por todos, con tiempos específicos diarios, en los que se combine la tranquilidad y el disfrute junto con el estímulo y la exigencia.

La propuesta que realizo es establecer una hora de lectura diaria incorporada en las diferentes áreas o materias del currículo. No se trata sólo, por tanto, de que los alumnos lean durante la hora de lengua y literatura, lo que ya sería un logro importante. La sugerencia va más allá y plantea que la mayoría de las materias curriculares disponga de una hora más que se dedique a la lectura de textos relacionados con sus objetivos y contenidos específicos: textos geográficos, históricos, medioambientales, de animales, artísticos, científicos.... Deberían ser lecturas planificadas cuando se diseña la asignatura correspondiente y relacionada con los objetivos de aprendizaje que en ella se establecen. La necesidad de que un porcentaje del horario semanal en algunas materias se dedique a la lectura va a exigir un cambio importante en la forma de enseñar de los profesores y de aprender de los alumnos. Será preciso seleccionar las lecturas, establecer itinerarios lectores para todos los alumnos, relacionar lo que se lee con el resto de las actividades lectivas, solicitar que haya libros suficientes y organizarlos en la biblioteca del centro, del aula o del departamento correspondiente. La hora de lectura diaria será, creo, beneficiosa para los alumnos, que se sentirán más interesados por la materia concreta. Pero será también un estímulo para los profesores, que deberán incluir la lectura de textos en su programación y constatarán, espero, una mayor motivación de sus alumnos.

Además de las razones expuestas, la consideración de la lectura como una estrategia metodológica preferente abre el camino a la perspectiva narrativa en la enseñanza. Bruner¹³ ha señalado que la narración es una forma de pensamiento y un vehículo para construir significados no sólo en las ciencias sociales y personales sino también en las lógico-científicas. La forma narrativa otorga cohesión a nuestras vidas y a nuestra cultura. No es difícil entender la historia de los pueblos y de las ideas, los cuentos y los relatos populares desde el discurso narrativo. Pero también las ciencias de la naturaleza pueden tener una estructura narrativa si se conciben como una historia de seres humanos que superan las ideas anteriores y descubren nuevas explicaciones. La narración abre el camino de la ficción, de la imaginación, del mundo de lo posible y despierta nuevas sensibilidades para aproximarse al pasado, al presente y al futuro. Una enseñanza con una estructura narrativa puede ser una vía de hacerla atractiva, de despertar la creatividad y el interés. Los alumnos pueden enfrentarse de otra manera a los problemas y sentirse más motivados para pensar sobre ellos y buscar alternativas.

¹³ J. Bruner. 1997. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje-Visor.



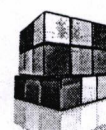
Esta propuesta no debe considerarse, por tanto, como ajena o yuxtapuesta al proceso de aprendizaje de cada una de las materias, sino más bien al contrario: la lectura completaría el enfoque básico de la asignatura y orientaría en gran medida su metodología didáctica. Pero, además, la lectura no debería plantearse como una actividad separada de la potenciación de otras capacidades. La comprensión del significado de los textos debe estar vinculada al desarrollo de la comunicación y del lenguaje. La utilización de diversas formas de expresión como el texto escrito, el dibujo, el teatro o la música pueden servir de soporte y de estímulo a la comprensión lectora. Tampoco la lectura debe concentrarse en un único formato. La utilización de distintos tipos de textos en distintos soportes (papel, ordenador, multimedia) favorece el interés de los alumnos y la conexión de sus actividades con su entorno familiar y social.

Escuelas como comunidades de lectores

Hasta ahora he reflexionado sobre la importancia de la lectura para la enseñanza y el aprendizaje en cada una de las materias del currículo. Pero sería, a pesar de su atrevimiento, un objetivo limitado. El aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, el aprendizaje de la lectura no debería ser una tarea exclusiva de los profesores dentro del marco escolar. La escuela debería convertirse en un espacio de aprendizaje para todos los que de una u otra forma participan en ella: profesores, alumnos y padres. El objetivo de conseguir que los centros docentes se conviertan en comunidades de aprendizaje y, de forma más específica, en comunidades de lectores, marcaría la agenda de una transformadora reforma educativa.

Para conseguir este objetivo, haría falta que la escuela valore la importancia de ayudar a los padres a que sean lectores con sus hijos. Colaborar con los padres para que dediquen 15 minutos diarios a leer con sus hijos cuando estén escolarizados en las etapas de educación infantil y primaria supondría un cambio fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos pero también en el de los padres y en sus relaciones mutuas. Hace falta que todos, profesores, padres y alumnos, se impliquen activamente en la tarea de despertar el gusto por la lectura y que consideren que la lectura es una estrategia primordial en el aprendizaje.

La consecución de estos objetivos exige un cambio en las actitudes de los profesores, en su formación, en la distribución del tiempo escolar, en el propio tiempo de los docentes, en los recursos disponibles, en la organización de los espacios y de las aulas y en papel de las bibliotecas de aula y de centro. La lectura es un objetivo primordial en la educación pero debe servir en última instancia para ayudar a toda la comunidad educativa a ampliar su conocimiento del mundo, a razonar, a comunicarse, a relacionarse y a comprender a los otros, a ser más creativos y a disfrutar con el mundo mágico de las palabras y de los textos.



El compromiso con la convivencia y con el desarrollo afectivo

Vivimos en una sociedad exigente y competitiva, en la que se exaltan los valores individuales en detrimento de los sociales y colectivos. Además, las familias y los grupos sociales tienden a relacionarse en función de su estatus social y cultural y olvidan, evitan o marginan a aquellos otros que no comparten sus normas o sus reglas de distinción. La presencia de nuevas cultura debido al incremento constante de la emigración puede abrir posibilidades de encuentro o separar más a unos de los otros.

La dinámica laboral poco ayuda a establecer relaciones entre la familia y la escuela o entre la escuela y otros sectores sociales. Las necesarias políticas educativas se reducen la mayor parte de las veces a políticas escolares, limitadas a la labor que los profesores pueden hacer con sus alumnos en las horas lectivas. La separación, la falta de tiempo y el desencuentro son características normales de la vida social, especialmente en los núcleos urbanos.

Frente a estos problemas, la escuela puede convertirse en la opción más valiosa para corregir esta situación. La escuela ha de ser lugar de encuentro entre alumnos de orígenes sociales, familiares y culturales diversos; espacio compartido de socialización, en el que se conozca a los otros y se aprenda de ellos; institución necesaria para la construcción de valores de respeto, tolerancia y solidaridad. Sin embargo, como he apuntado anteriormente, existe una tendencia en determinados sectores sociales a preferir escuelas homogéneas a escuelas heterogéneas, y a preferir la selección a la integración. Una situación paradigmática de este conflicto son los debates que aparecen cuando los sistemas educativos pretenden integrar en las escuelas ordinarias a los alumnos con discapacidad.

Junto con la convivencia entre los diferentes grupos de alumnos., hay que destacar como un objetivo importante de la escolarización el desarrollo de la vida afectiva de los alumnos. En él se asienta, por una parte, su capacidad para las relaciones sociales, la amistad y el cariño. Por otra, su serenidad para la búsqueda de nuevos aprendizajes y su sensibilidad para comprometerse en la ayuda a los otros. En ocasiones, la preocupación de los profesores por el equilibrio afectivo de los alumnos solo se produce cuando perciben que está entorpeciendo su dedicación al estudio. Pero la educación afectiva debe ser un objetivo en sí mismo, que ha de incluirse en el proyecto educativo de los centros y en la acción pedagógica de los profesores, ya que apunta a uno de los componentes principales de la felicidad del ser humano.

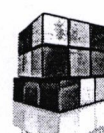


Las investigaciones recientes sobre el cerebro emocional¹⁴ han confirmado las relaciones entre las emociones y las habilidades cognitivas generales del alumno, algo que, por otra parte, los maestros ya constataban en su acción pedagógica. La competencia emocional incluye el autocontrol, la compasión, la capacidad de resolver conflictos, la sensibilidad hacia los otros y la cooperación. El cerebro emocional de los humanos les permite tomar conciencia del valor de la información recibida, lo que dota de significado emocional a las relaciones con los objetos y con las personas.

La sensibilidad y el desarrollo afectivo de las personas encuentra sus raíces más sólidas en las experiencias tempranas de los niños, en el clima de confianza y de afecto que viven con sus padres, capaz de transmitirles una seguridad emocional básica sustentadora de futuros intercambios afectivos. El contexto familiar es, en consecuencia, el núcleo inicial más poderoso para el desarrollo afectivo. No es extraño, por ello, que en muchas ocasiones se considere a la escuela sólo relativamente concernida con la esfera emocional de los alumnos y se atribuya a los padres una responsabilidad casi total en el cuidado de las experiencias de los niños en este ámbito. Sin negar el crucial papel de los padres, especialmente en las primeras edades, ha de aceptarse igualmente que los alumnos configuran en su tiempo escolar gran parte de sus relaciones afectivas con los otros, del conocimiento de si mismo y de su autovaloración.

El profesor ha de ser consciente de que también en las relaciones que se establecen en su aula se está creando un mundo de relaciones y de afectos. Y que él mismo es un punto de referencia afectivo importante para cada uno de sus alumnos. Su manera de comunicarse, de organizar el trabajo en la clase, de atender y evaluar a sus alumnos va a tener una indudable repercusión en ellos. Pero además, el profesor puede favorecer la autoestima de los alumnos, especialmente de aquellos con mayores problemas de aprendizaje. Para ello debe propiciar experiencias de éxito de estos alumnos que rompan el círculo negativo de incapacidad-fracaso-inseguridad-baja autoestima-abandono de las tareas escolares. Con esta finalidad ha de presentar a estos alumnos tareas que puedan resolver y que les permita vivir experiencias de éxito escolar. De esta forma se mejorará la autoestima de los alumnos y las relaciones con los compañeros y tendrá más sentido el esfuerzo y la cooperación con los otros. El cuidado de la dimensión afectiva de los alumnos no solo contribuye a su desarrollo personal, sino que favorece su compromiso con el aprendizaje y aporta también, como a continuación se comentará, un substrato necesario para el desarrollo moral.

¹⁴ Merece la pena leer el libro de J. LeDoux. 1999. *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta (edición original en 1996).



El compromiso con los valores

Aunque los códigos morales de diferentes tradiciones culturales no son similares¹⁵, existe un amplio acuerdo en las sociedades occidentales sobre los elementos fundamentales que configuran el comportamiento ético la libertad de la personas, la tolerancia, el respeto mutuo, el cumplimiento de los valores cívicos y sociales, las actitudes solidarias y la responsabilidad. La educación moral, sin embargo, no puede plantearse separada y desgajada de las otras esperas del desarrollo humano. La educación moral debe formularse y vivirse en las relaciones con el otro y debe consolidarse por el conocimiento de los principios que mejor regulan el comportamiento de las personas. La educación moral ha de orientarse principalmente hacia la acción pero debe apoyarse en el afecto, la empatía y la reflexión.

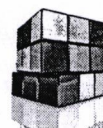
En muchas ocasiones, sin embargo, la educación en valores se ha reducido a clases sobre la moral, la ética o las buenas costumbres, olvidando su dimensión afectiva y comportamental. La teoría implícita que sustenta este planteamiento es que la esfera de la moralidad se circunscribe a su conocimiento, como la forma tradicional de enseñar las matemáticas, la lengua o la física. Hace falta, por el contrario, integrar en la educación en valores los tres grandes ámbitos en los que se desenvuelve: el mundo afectivo y social, la reflexión compartida y la acción.

Determinadas emociones tienen una especial relevancia en el comportamiento moral. La empatía es una de ellas. Conectada con la confianza de las personas en sí mismas y en los otros, la empatía supone "sentir dentro de" más que "sentir con" o "com-padecer"¹⁶. En este sentimiento se encuentra la base de la sensibilidad hacia los otros, hacia sus problemas y su sufrimiento. La empatía favorece el altruismo y la conducta prosocial y está también presente en las actitudes a favor de una mayor justicia e igualdad entre los hombres. La confianza en uno mismo se configura a partir de experiencias de éxito y esa confianza en sí mismo sustenta a su vez la sensibilidad hacia los otros. No es extraño por ello encontrar en algunas investigaciones¹⁷ que los alumnos que maltratan en la escuela o que son maltratados manifiestan una peor relación con sus padres y obtienen peores resultados escolares que aquellos alumnos que no tienen o sufren estos comportamientos. El mundo afectivo, social y académico de estos alumnos está profundamente imbricado, sin que se puede establecer en donde está el origen de estos problemas. La historia afectiva de las personas, con los otros y

¹⁵ Puede consultarse a este respecto el libro de Elliot Turiel, "The culture of morality. Social development, contexto and conflict". Cambridge: Cambridge University Press. 2002.

¹⁶ El libro de Alfredo Fierro "Sobre la felicidad" (Málaga: Ediciones Aljibe, 2000) es una interesante y atractiva reflexión sobre las condiciones para llevar una vida feliz. En él se analiza la sabiduría y el valor, la salud mental y la madurez personal así como la dimensión ética de la felicidad. El significado de la empatía que se incluye en el texto procede de este libro.

¹⁷ A. Marchesi, E.M. Pérez y R. Lucena (2002). La comunidad educativa. En A. Marchesi y E. Martín: *La evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Editorial SM.



consigo mismas, explica por tanto una buena parte de su comportamiento cívico y social. La moralidad se construye a partir de la experiencia social.

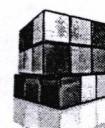
El énfasis en la experiencia vital y autobiográfica no debe olvidar la dimensión cognitiva. El razonamiento constituye el núcleo de la moralidad y facilita la reflexión autónoma sobre los dilemas y contradicciones a los que se enfrenta la acción humana en este campo. Cómo compaginar los deberes sociales con las aspiraciones personales es uno de los más permanentes. Este conocimiento es tanto más rico cuanto más basado esté en la reflexión sobre sucesos próximos, en el intercambio de experiencias y en la comprensión del punto de vista de los demás. La tolerancia, el respeto y los valores sociales se aprenden conviviendo con los otros, pero también pensando juntamente con ellos y percibiendo sus visiones diferentes de la realidad y de los hechos. La construcción del juicio moral no puede hacer al margen de los otros.

Esta defensa de las dimensiones afectiva, social y cognitiva en el desarrollo de moral no puede olvidar que en el proceso de construcción de los valores morales ha de existir una traducción práctica. De poco sirve el conocimiento sin el compromiso de la acción. La dificultad estriba en cómo abrir cauces en los centros docentes para que se desarrollen las conductas altruistas y prosociales y se promueva una sólida y autónoma opción moral de los alumnos.

El desarrollo de educación moral

La educación en valores de los alumnos debe tener su concreción inicial en el propio funcionamiento de la escuela, es decir, debe impregnar y transformar el significado y la acción educativa global de los centros docentes. Es preciso crear comunidades educativas comprometidas moralmente, en las que la participación, el respeto mutuo, la tolerancia y la solidaridad con los más débiles sea una guía que oriente la adopción de decisiones y las iniciativas del centro. Los criterios de admisión de alumnos, las normas que rigen el comportamiento de la comunidad educativa, las relaciones entre profesores y alumnos y la participación de todos en las normas de convivencia establecidas y en su control son algunos aspectos relevantes en lo que se concreta la voluntad de crear una comunidad democrática y participativa, capaz de ofrecer un modelo de funcionamiento ajustado a los valores que se pretende sean asumidos por los alumnos.

Las escuelas inclusivas e integradoras, abiertas a todos los alumnos, en las que la marginación y la intolerancia están desterradas, son el horizonte deseable al que es justo aspirar. Creo que el respeto a las diferencias se aprende desde pequeños conviviendo y apreciando a aquellos que manifiestan mayores diferencias. En este sentido, la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en un colegio es una opción de valor con profundas

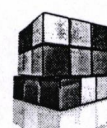


consecuencias. Es cierto que el avance hacia las escuelas inclusivas es lento y trabajoso y en ocasiones no recibe el apoyo necesario de los poderes públicos. Sin embargo, la convivencia de todos los niños, capaces y menos capaces, aporta una experiencia enriquecedora y fomenta la comprensión y la ayuda mutua. De nuevo la educación moral conecta con la dimensión afectiva. La empatía con los más débiles es uno de los impulsos de la acción solidaria que se ve reforzado en edades posteriores por convicciones morales más racionales.

La participación de los alumnos en la vida del centro es otro de los ejes básicos para su educación cívica y democrática. Los alumnos no son sólo actores en la construcción de sus conocimientos sino que deben sentir que tienen algo que decir en los proyectos del centro, en sus normas de funcionamiento y en los comportamientos que se defienden o reprueban. El compromiso moral de un centro no debe ser sólo responsabilidad de los profesores, aunque son ellos quienes han de impulsarlo y canalizarlo. Los alumnos deben tener un papel activo en este proceso de tal forma que se sientan comprometidos con él.

En consonancia con lo que se ha apuntado anteriormente sobre la conexión entre las dimensiones afectiva y personal y la dimensión moral, es necesario que los centros y los profesores asuman que el cuidado de sus alumnos es una de sus más importantes responsabilidades. Es preciso que cuiden del desarrollo de sus alumnos, de sus experiencias de aprendizaje, de su autoestima, de su sensibilidad y creatividad. Ello supone también estar al tanto de los posibles conflictos, tensiones o desajustes que pueden aparecer a lo largo de la escolarización. Preocuparse del alumno significa ayudarle para que vaya asumiendo la responsabilidad sobre su propia vida, el cuidado de sí mismo y de los otros, el desarrollo de actitudes compasivas y solidarias, y la formación de un juicio moral autónomo, capaz de decidir de forma responsable ante los dilemas que la vida presenta. Para conseguir estos objetivos, la tutoría, la orientación educativa, la reflexión conjunta y los debates sobre las situaciones vividas por los alumnos o presentes en el ámbito social han de ocupar un lugar primordial en el funcionamiento de los centros y en la actividad de los profesores.

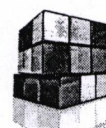
Finalmente, la educación moral y cívica debe completarse a través de la acción. En ocasiones, la reflexión sobre los valores en la educación tiene el riesgo de quedarse en un ejercicio intelectual sin traducción en una acción eficaz. Sin embargo, como acabo de señalar, la discusión moral debe plantearse como orientación de la acción más que como simple deliberación o discusión teórica. El objetivo del razonamiento moral no sería tanto el descubrimiento de la "verdad", sino la formación de un carácter "virtuoso", en terminología aristotélica, que permita a los individuos tomar decisiones apropiadas y justas ante los problemas que debe hacer frente. Sin duda, la acción respetuosa, tolerante y solidaria se ejerce en los contextos sociales más próximos: en las relaciones familiares, en la escuela o en el instituto, en los tiempos de estudio y en los tiempos de ocio, y muy especialmente en las



relaciones con los amigos y compañeros. Sin embargo, es preciso dar un paso más y facilitar a los alumnos que puedan realizar actividades voluntarias de servicio a la comunidad. Los alumnos, a partir de la educación secundaria, tendrían la oportunidad de participar en proyectos socialmente útiles: ayuda a colectivos desfavorecidos, programas de salud o de cuidado del medio ambiente, apoyo a alumnos más pequeños que lo necesiten, iniciativas culturales o programas educativos. Existe un amplio número de posibilidades que cada centro debe descubrir, desarrollar y ofrecer a sus alumnos para que en horario extraescolar puedan dedicar un cierto tiempo a ellas.

El impulso a este tipo de iniciativas exige un cambio en la organización de los centros y en la dedicación de los profesores. Hace falta establecer relaciones con otros grupos e instituciones para facilitar estas actividades a los alumnos y para velar por su correcto desarrollo. Esto supone tiempo de algunos profesores, apertura del centro, coordinación, seguimiento y control. En el fondo, es preciso que los centros y las Administraciones educativas perciban que la educación de los alumnos trasciende las paredes de la escuela y que es necesario abrir sus puertas para que sean posibles nuevas experiencias. El compromiso de los municipios con este tipo de iniciativas y la conexión de unas escuelas con otras para apoyarse mutuamente y desarrollar proyectos de forma conjunta es una garantía para su correcta realización.

Termino con una última reflexión que pone en relación la educación moral con la defensa que hice en las páginas anteriores de la lectura y de una estrategia narrativa en la enseñanza. La incorporación de modelos morales en la educación a través de cuentos, narraciones, historias y tradiciones puede contribuir a que los alumnos conozcan determinados valores y se sientan identificados con los protagonistas que los encarnan. Hace falta, por tanto, incluir estas narraciones en el tiempo escolar y seleccionarlas de manera adecuada. También la lectura o la escucha de relatos puede ayudar a conocer y a respetar los valores y las tradiciones de otras culturas. En España, una colección de cuentos editada por la Fundación Hogar del Empleado está contribuyendo de forma eficaz al conocimiento de los otros y a su recuerdo en la memoria colectiva de los alumnos. Los cuentos se llaman solidarios y se organizan según diferentes tradiciones culturales: cuentos árabes, cuentos gitanos, cuentos judíos, etc. Su lectura en clase y su comentario posterior contribuye poderosamente a que los alumnos conozcan las tradiciones y los valores de esas culturas a través de una de sus expresiones más arquetípicas: los cuentos.



El compromiso con los profesores¹⁸

La tarea que se espera de un profesor es algo mucho más amplio que transmitir conocimientos a sus alumnos, lo que hasta hace muy poco tiempo era su actividad principal y para lo que inicialmente se preparaba. Ahora hacen falta muchas otras habilidades, sin las cuales es difícil conseguir que los alumnos progresen en la adquisición del saber: el diálogo con los alumnos, la capacidad de estimular el interés por aprender, la incorporación de las tecnologías de la información, la orientación personal, el cuidado del desarrollo afectivo y moral, la atención a la diversidad del alumnado, la gestión del aula y el trabajo en equipo. Muchos profesores no se sienten preparados ni apoyados para hacer frente a estas nuevas responsabilidades. En esta situación, cunde el desánimo y la desmoralización.

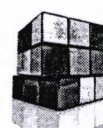
La historia profesional de los docentes

La observación de la vida de los profesores y los estudios realizados sobre ella constatan que la historia profesional de los docentes pasa por diferentes etapas, desde una fase de descubrimiento inicial hasta otra caracterizada por la serenidad o, en algunos casos, la amargura. A lo largo de este proceso existen bifurcaciones que conducen a mantener la actividad y la ilusión o a refugiarse en la duda y en el desánimo.

Los estudios sobre la vida profesional de los profesores no acaban de concretar cuáles son los factores que conducen, en estas encrucijadas, a que unos profesores avancen por un camino u otro. Es cierto que no hay sólo dos caminos sino una pluralidad de opciones y que se producen innumerables progresos y retrocesos en los diferentes itinerarios vitales. Pero lo que se comprueba en la práctica es que unos profesores mantienen una actitud de búsqueda, de innovación, de colaboración y de cambio, a la que está asociada un cierto grado de satisfacción personal y profesional, y otros, por el contrario, están estancados, añorantes e insatisfechos. ¿A qué es debida esta desigual disposición?

No cabe duda que la experiencia acumulada de éxitos y fracasos juega un papel importante. También hay otros muchos factores que inciden en las actitudes básicas de los profesores: la satisfacción profesional encontrada, las condiciones de trabajo, los apoyos percibidos, el reconocimiento social detectado, el talante personal, el equilibrio afectivo, la madurez conseguida o el sentido renovado de la acción educativa están entre los más decisivos, cada uno con su influencia en cada etapa de la vida. Entre todos ellos, hay dos que me parece importante destacar ahora: la valoración de la docencia y el sentido que el profesor otorga a su actividad de enseñar.

¹⁸ La mayor parte de estas ideas se encuentran en el libro "Qué será de nosotros, los malos alumnos". Madrid. Alianza. 2004.



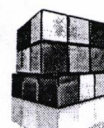
El primer factor se refiere a la valoración de la enseñanza. No es algo fácil de concretar ni de medir. En España, con unas retribuciones económicas aceptables y con una mayoría de padres satisfechos con el trabajo de los profesores, éstos manifiestan que la sociedad no los valora. Posiblemente tengan razón y sin duda lo sienten así. ¿Qué sucede en países menos desarrollados, en los que las condiciones de trabajo son mucho más adversas? ¿Existirán otros condicionantes, como las expectativas iniciales o la comparación con lo que le sucede a la mayoría de sus conciudadanos, que influirán en su opinión? En cualquier caso, ¿qué determina el sentimiento de los docentes sobre la valoración social de su trabajo?

En este punto, de nuevo, no es posible la generalización por la influencia de diversas variables situacionales. Sin embargo, algunas dimensiones pueden ser comunes: determinadas condiciones de trabajo, la existencia de perspectivas profesionales, la oferta de programas de formación continua, el apoyo a proyectos de innovación, la existencia de criterios justos en la gestión del profesorado y la ausencia de favoritismo. Junto a ellas, la supervisión de la dedicación de los docentes y la exigencia profesional es el correlato necesario para la valoración social de los docentes. El compromiso de los responsables educativos con los docentes pasa por la existencia de iniciativas que cuiden y mejoren estas dimensiones.

El sentido de la educación

El segundo factor importante, y desde mi punto de vista decisivo, es el sentido que el profesor encuentra o no encuentra en su actividad docente. La educación no es una actividad burocrática y mecánica, en la que uno puede repetir las mismas acciones sin prestar casi atención a lo que hace. Tampoco tiene una meta económica, en la que la consecución de determinados objetivos produce beneficios salariales o profesionales importantes, aunque no sería malo que algo de esto ocurriera. Al final, lo que ayuda a mantener una actitud positiva y constructiva en la siempre complicada tarea de enseñar es el valor que uno encuentra en el contacto con los alumnos, en su progreso educativo o en el logro, aún más difícil, de que algunos alumnos con dificultades, pasotas u objetores activos reencuentren el camino del aprendizaje.

Algunos estudios han subrayado la idea de que la pérdida del sentido del aprendizaje en los alumnos es un factor clave para comprender por qué se están desvinculando del proceso de aprender. Esta pérdida de sentido depende, a su vez, de aspectos afectivos, de expectativas limitadas, de experiencias pasadas, de metas inalcanzables, de falta de apoyo recibido. De forma similar, la pérdida del sentido de la enseñanza en los profesores depende de múltiples factores, también relacionados con afectos, expectativas, experiencias y apoyo percibido, y explica en gran medida por qué cunde en su actividad profesional el desánimo y la falta de iniciativa.



No hay respuesta sencilla ni única a la pregunta sobre el sentido de la educación y cada profesor debe buscar las pistas que considere más adecuadas. Las ideas apuntadas en este texto pretenden abrir perspectivas que puedan servir de referente a la actividad de los profesores: despertar en todos los alumnos el deseo de saber, cuidar de su bienestar emocional y ayudarles a construir valores cívicos basados en la libertad, la tolerancia y solidaridad. Su logro en todos los alumnos es una garantía para la igualdad, para el progreso de la sociedad y para la cohesión social. La apuesta por estos objetivos constituye un proyecto suficientemente atractivo para un equipo de profesores y para cada uno de ellos de forma individual. Su concreción exige enormes dosis de decisión, de firmeza y de valores personales, especialmente cuando se pretende que estos objetivos se consigan en los alumnos con problemas escolares.

Para reflexionar sobre la educación y encontrar sentido al esfuerzo que exige, a las contradicciones que conlleva, a la incompreensión que suscita y a la escasa valoración que muchas veces se percibe, es necesario disponer de algún tiempo, de una cierta tranquilidad de ánimo y, todavía mejor, de amigos compañeros con los que conversar. El sentido de la educación se encuentra y se reencuentra en la propia experiencia, en la conversación tranquila, en la reflexión personal sobre lo que cada uno vive y siente en la acción educadora.

La enseñanza, en la medida en que debe favorecer el desarrollo social y ético de los alumnos, implica también una acción moral. La función del maestro no se reduce a aplicar sus conocimientos para promover el aprendizaje de sus alumnos o a cumplir las normas establecidas por la administración educativa correspondiente sino que debe ser capaz de comprender la situación de sus alumnos y ayudarles a progresar. Para ello, el maestro necesita poner en acción sus conocimientos pero también su capacidad de relación y sus sensibilidad hacia los otros. La estricta imparcialidad no debe ser el criterio último de las decisiones de los maestros sino más bien la sabiduría práctica, la *phronesis* en lenguaje aristotélico, ya que tan injusto es tratar igual a los desiguales como tratar desigual a los iguales. Desde esta perspectiva, las decisiones morales, y también las decisiones de evaluación, implican conocimiento y aplicación de las normas, pero también sensibilidad y comprensión de las necesidades de los otros en sus particulares circunstancias. Por ello, la educación y la evaluación ponen en juego los valores de los maestros y reflejan su forma de ser y de vivir. En ello se encuentra la grandeza y el riesgo de la actividad docente.

