

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LA LOGSE: LIMITACIONES Y POSIBILIDADES QUE TIENEN LOS DOCENTES PARA LLEVAR A CABO UNA ENSEÑANZA EN VALORES

SANTIAGO ESTEBAN FRADES

RESUMEN

En este artículo se hacen algunas reflexiones sobre cuál es el modelo educativo que propugna la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) en cuanto a la enseñanza en valores y los temas transversales, y cuál es el papel que debe jugar el profesorado para organizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan al alumnado aprender valores. Se describen las limitaciones y posibilidades que tiene el profesorado para llevar a cabo una enseñanza en valores.

ABSTRACT

In this paper some reflections are made on what is the educational model proposed by the LOGSE (General Law of the Educational System) in relation to education on values and cross-themes, and the role the teacher should play to organize teaching and learning strategies which allow the student to learn values. Teacher's limitations and possibilities to implement the teaching on values are described.

PALABRAS CLAVE

Educación en valores, Temas transversales, Proyecto educativo, Modelo curricular, Renovación pedagógica, Papel de los profesores.

KEYWORDS

Education on values, Cross-themes, Educational Project, Curricular model, Pedagogic Renovation, Teacher's role.

1. INTRODUCCION

Una de las grandes novedades que ha aportado la Reforma ha sido sin duda la propuesta educativa de *los temas transversales*, se refiere a grandes temas que engloban múltiples contenidos que difícilmente pueden adscribirse específicamente a ninguna de las áreas, pero que, en cambio, en un modelo de enseñanza que promueve la formación integral de la persona, es necesario que estén presentes en todas las áreas. Los temas transversales¹ explicitados en el currículo son: la educación moral y cívica, la educación para la salud y educación sexual, la educación del consumidor, la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la educación ambiental, la educación para la paz y la educación vial. Esto requiere nuevos planteamientos pedagógicos a los centros escolares y al

profesorado, *es todo un reto para el ejercicio de la profesión docente poder integrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje los valores*, es cierto que el profesorado, más el de primaria que el de Secundaria ha trabajado los valores en la escuela, pero pensamos que de forma espontánea e insuficientemente. Hace algunos años, incluso antes de la LOGSE, ya estábamos preocupados por esta temática. (Rev. de Cuadernos de Pedagogía, 1988).

En estos últimos años han aparecido en el mundo editorial bastantes monografías que han tratado los valores y la educación (González Lucini, 1992; Camps, 1994), dándole unos, un enfoque más didáctico (García, 1983; Ortega y otros, 1996) y otros más político (Trilla, 1993); cabe destacar los materiales del MEC (Ministerio de Educación y ciencia, 1992 y 1993) que están concebidos como guías para ofrecer al profesorado orientaciones metodológicas sobre cómo abordar cada uno de los Temas transversales; también se recogen en ellas numerosas actividades y una amplia guía documental que incluye recursos didácticos y estrategias para la educación en valores. Algunas instituciones como la UNESCO han tratado en diferentes momentos la problemática que entraña la educación en valores. (VV.AA. y UNESCO, 1986; VV.AA. y C.I.D.E., 1991).

Las sociedades han utilizado tradicionalmente a la escuela para enseñar a las futuras generaciones las conductas, normas y principios que se creían como imprescindibles para poder adquirir un sistema de valores adaptado a las circunstancias e intereses sociales, políticos y económicos de cada momento. De ahí que los libros que empleaban los alumnos y las actividades que desarrollaban los maestros tenían una parte de moral ciudadana que dependiendo de los momentos históricos se ocupaba en mayor o menor medida de hacer proselitismo y adoctrinamiento sobre una política o religión determinada, y, bastantes veces, estaban mediatizados por dogmatismos y dictaduras. Hay personas que de niños hemos vivido en la escuela esa cultura impregnada de una falsa y esclava moral político-social y cristiana; a través de la lectura del libro "El florido Pensil" (Sopeña, 1994) se puede ver reflejada la escuela del nacional-catolicismo y como la mayoría de los maestros enseñaban, como una parte entroncada en la enseñanza, la moral de la época. Si repasamos las materias² que tenía una de las Enciclopedias (Alvarez, 1965) más utilizada en aquella época se puede comprobar la intencionalidad doctrinaria e ideológica que el Régimen quería dar a la Escuela.

Cuando, como en estos momentos, se vive en libertad, la parte que afecta a la defensa y conquista de esas libertades se relativiza y pierde importancia; pero las sociedades, aún en democracia, siempre, por desgracia, siguen teniendo problemas que oprimen a la humanidad: el hambre en el mundo, la miseria, la explotación, el analfabetismo, la violencia, las discriminaciones, las injusticias por desigualdades existentes, el SIDA, el Alcoholismo, la degradación del medio ambiente, el consumismo, la pérdida de valores éticos básicos, etc.; de ahí la necesidad de que los sistemas educativos expliciten en los contenidos curriculares la enseñanza en valores.

La LOGSE y su desarrollo normativo³ ha querido, no sólo ser una Reforma de estructuras y ordenación, y de renovación de los contenidos y de la metodología, sino a la vez proclamar *una Reforma con valores*.

Los argumentos que se emplean para defender este modelo educativo que incluye los temas transversales son:

a) Hacer posible conseguir los principios educativos propios de los sistemas escolares actuales de las sociedades democráticas, a través de dos ejes:

Uno: La formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.

Dos: La contribución a desarrollar en los alumnos, aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos de plenos derechos y deberes en la sociedad en que viven:

- El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
- El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
- La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.
- Etc.

b) Desde el punto de vista curricular se quiere incluir en los Decretos del Currículo un tipo de contenidos (se refiere a las actitudes, valores y normas, alguna revista educativa clarifica y ejemplifica muy bien este tipo de contenidos y su utilización pedagógica) (Rev. Aula de Innovación educativa, 1993) que respondan a los problemas sociales que existen para posibilitar que el alumnado elabore juicios críticos sobre ellos.

c) Además se pretende definir un modelo de persona desde una concepción profundamente humanista. La idea de poder trabajar los problemas sociales por medio de los temas transversales, requiere en la realidad que el sistema educativo asuma una función ético-moral⁴.

d) El planteamiento anterior nos lleva a la consecuencia de que los temas transversales buscan "crear personas" con una sensibilidad social, en este sentido se intenta una educación en valores cívicos y morales. Algunos autores (Puig y Martínez, 1989) entienden la educación moral como un conjunto de acciones intencionadas tendentes a que los alumnos construyan racional y autónomamente sus propios valores y normas, adopten actitudes coherentes con los mismos y se comporten de manera consecuente.

Una vez que hemos introducido el tema nos preguntamos: ¿qué papel juega el profesorado para plantear los valores en la educación? ¿cuál es su pensamiento? ¿qué problemas tiene para enseñar los temas transversales?...

El profesorado, en general, no cuestiona, ni se opone a la necesidad de que la escuela eduque en valores, todo lo contrario, lo ven como positivo y con una actitud favorable. Esta cuestión es ya un paradigma y entra a formar parte de los objetivos y finalidades a conseguir por las diferentes etapas educativas, puesto que la educación en valores entra dentro de las ideas básicas de la sociedad. Tampoco las discusiones o discrepancias surgen en los conceptos o acotación científica de la terminología de valor. Incluso parece bien que sean en este momento, esos temas transversales los que tengan un carácter más sistemático y organizado. El problema fundamental es que el profesorado, ante la realidad que impone el modelo de la Reforma, se ve desbordado para intentar enseñar algo para lo que no están debidamente preparados, a falta de recursos y de estrategias didácticas adecuadas.

Las limitaciones y posibilidades que a nuestro juicio existen para trabajar el modelo actual estriba en las siguientes razones y factores:

Primero

Los pensamientos del profesor (Marcelo García, C., 1987), *la personalidad, la afectividad, su preparación y su desarrollo profesional* están lejos, en la mayoría de los casos, del modelo educativo que se quiere implantar para la educación en valores en el marco de la Reforma, teniendo en cuenta la dimensión moral de los diferentes temas transversales. Aunque exista buena voluntad, el profesorado no es capaz, ni está preparado y motivado para organizar unos contenidos socialmente útiles y pedagógicamente significativos en los que se tenga en cuenta su relación con las ideas previas del alumnado y con el entorno socio-cultural; unos contenidos que faciliten una mayor comprensividad reflexiva sobre los conceptos y los hechos; que activen las estrategias de enseñanza basadas en la actividad del alumno, el diálogo...; y que a su vez promuevan hábitos, valores y actitudes de socialización positiva, donde el respeto a la individualidad se hermane con la cooperación más firme y responsable.

En una reciente investigación realizada (Esteban y Justel, 1996), bastantes profesores reconocen que la formación recibida no ha repercutido de forma importante en su tarea docente y la mitad del profesorado encuestado opina que sobre el tratamiento de los temas transversales no ha recibido una formación suficiente.

Vistas las anteriores limitaciones, las posibilidades que existen y que se tendrían que tener en cuenta para avanzar en la didáctica de los temas transversales tendrían que favorecer un *desarrollo profesional docente* adecuado al modelo educativo y curricular que justifica la educación en valores. Para ello hay que considerar este desarrollo como progreso, evolución, cambio; profesión es ejercer una ciencia, un empleo, un arte, una facultad; docente es el que enseña. En consecuencia se trata de ayudar al profesorado a que pueda realizar la enseñanza de la mejor manera posible, y a que adquiera como persona y con otros docentes la capacidad permanente de poder ir formándose en técnicas y valores para poder dar respuesta a los planteamientos educativos de la sociedad, y a las necesidades individuales del alumnado teniendo en cuenta el contexto educativo y la adaptación al entorno cultural en que vive.

De esta definición se deducen algunas apreciaciones que conviene reseñar:

a) El desarrollo profesional va ligado a una *dimensión externa al propio quehacer docente*. Se tienen que configurar políticas globales que permitan a los docentes desarrollarse satisfactoriamente en su ambiente y facilitar su trabajo, sobre todo a aquellos que están más comprometidos con la escuela. No deben existir elementos que entorpezcan e impidan la realización profesional. Es lo que entendemos con la expresión evitar "quemar" a la gente. Profesionales que han intervenido en Reformas educativas, que han "tirado" de los Centros, que se han implicado en la mayoría de actividades culturales, que han luchado por la tan cacareada calidad de la enseñanza, a veces se han "quemado" por falta de apoyo.

b) Hay una *dimensión interna* que en el tipo de profesional del que estamos hablando hay que tener presente dada la libertad de realización y creatividad que posee para tomar decisiones. Es difícil encontrar una palabra que resuma lo que deseamos expresar, es una cuestión de ética-profesional y de realización personal. Este oficio de enseñante por sus características lleva consigo criterios éticos y morales. Además por muy aséptica que queramos hacer la enseñanza, siempre lleva consigo una tarea orientadora. Es decir, la responsabilidad de enseñar bien, al final, recae en el propio sujeto. Por mucho que se hayan querido diseñar indicadores que midan la eficacia y el rendimiento docente, en última instancia, en el aula y en la actividad docente en general, quien toma las decisiones más

importantes para que se produzca una interacción positiva que permita que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades es el profesorado.

Todos hemos escuchado algunas veces expresiones como "es muy responsable", "es cumplidor y trabajador", "colabora y ayuda en lo que le pidas", "El Centro es como si fuera suyo, como su segunda casa", "Cree en lo que hace", "Es una persona muy formada", "Tiene unos principios muy positivos", "Es una persona comprometida", "Tiene buenos valores", "es exigente pero muy humano", "tiene sus ideas pero comprende bien a los demás", "con ese profesor no tendrás problemas porque por lo menos te conoce y te escucha", etc.

c) En la enseñanza de nuestro tiempo y más aún del futuro se ha de *trabajar en equipo y en grupo*. Es una faceta incuestionable de que el desarrollo profesional de los docentes es y debe ser una actividad compartida y solidaria. Cuando se ha preguntado a los profesionales que narraran experiencias de cuándo habían trabajado mejor y por qué, aparece siempre la referencia al grupo humano, "me ayudaron mucho unos compañeros", "nos llevábamos muy bien y sintonizábamos sobre bastantes temas", "es que había un equipo de dirección que facilitaba todo", "fue una pena irme del Centro, teníamos una coordinación fabulosa en el departamento de historia, ahora estoy en un Centro que cada uno va por libre".

En esta línea de pensamiento, Francisco Imbernón (1994) destaca los aspectos del desarrollo profesional del profesorado, tanto en la formación inicial como en la permanente, en una *cultura profesional* que desarrolla una visión del profesorado como elemento activo, agente social y profesional crítico que colabora y se confronta con otros profesionales.

Segundo

La praxis de los profesores y su organización de la enseñanza no facilitan un tratamiento curricular adecuado de los temas transversales. De partida si pensamos lo que se pretende conseguir, en Educación Primaria, es una utopía conseguir que las prácticas escolares funcionen con ese modelo: La escuela ha de proporcionar un medio rico en relaciones personales, promoviendo intercambios entre los compañeros de ambos sexos a través del juego, del diálogo y de la comunicación, del trabajo cooperativo. En el grupo de sus iguales, bajo la dirección y con el apoyo del profesor, niñas y niños aprenderán a confrontar sus puntos de vista, a aceptar sus diferencias, a ayudarse mutuamente y a ser solidarios, a trabajar en proyectos comunes, a darse sus propias normas y a cumplir los compromisos colectivamente adoptados. Todo ello es básico para la convivencia democrática y contribuye a desarrollar tanto el sentido de la tolerancia como el espíritu crítico.

Falta mucho por hacer para que la escuela vaya en la dirección de ese modelo que se pretende en cuanto a valores. La realidad va por otros caminos, el profesorado, sobre todo los tutores de educación Primaria, enseñan intuitivamente y día a día, en la escuela, normas y valores como el respeto, el diálogo, la tolerancia, la convivencia, etc.; aprovechan acontecimientos del Centro, de los medios de comunicación o de los libros de texto para hacer una labor de mensaje ejemplificador de lo que está bien y de lo que está mal; se sigue utilizando la pedagogía de los buenos consejos y de la recta moral; en pocas ocasiones se organizan y se enseñan sistemáticamente aprendizajes que tengan que ver con valores y con temas transversales salvo la ya consabida oportuna lección o día conmemorativo. Esta descripción de la realidad no pretende menospreciar lo que se hace en la escuela sino colocar

en su justo término unas prácticas tradicionales de cómo se abordan las cuestiones que tienen referencia con los valores; esas consignas y buenos consejos de nuestros maestros no han sido completados con otros procesos didácticos más profundos y ricos para enseñar los valores. Es curioso que en la citada investigación (Esteban y Justel, 1996) el profesorado percibe que uno de los aspectos del nuevo sistema educativo que ha mejorado los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido el tratamiento de los temas transversales y la educación en valores; en segundo lugar menciona la atención a la diversidad, a continuación el énfasis que se ha puesto en los criterios y procesos de evaluación y después aspectos de metodología general. Sin embargo como dice el refrán del dicho al hecho hay mucho trecho, la enseñanza de los temas transversales en la práctica no está englobada en el planteamiento de los principios de intervención educativa que propone la Reforma en el sentido de que la metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes y teniendo en cuenta un enfoque globalizador, el aprendizaje cooperativo, la evaluación formativa, el aprendizaje significativo... *Es imposible pensar que se pueden realizar estrategias de enseñanza de valores desde un planteamiento tradicional*; y a este respecto de la investigación mencionada se deduce, entre otras cosas, que:

a) No se ha producido una mejora ni generalizada ni cualitativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje; la relevancia de los cambios es escasa y queda limitada a experiencias individuales de algunos profesores; en esto hay prácticamente coincidencia entre los profesores y los padres de alumnos.

La cantidad y la calidad de los cambios producidos es percibida de forma diferente según los diferentes colectivos; los profesores del primer ciclo reconocen que sin producirse cambios profundos, si han modificado algunos aspectos: mayor atención a la diversidad de los alumnos, tratamiento mayor de temáticas transversales, incidencia mayor en la educación en valores, etc; los padres y los expertos (inspectores, asesores de formación, equipos directivos, miembros de equipos psicopedagógicos y de orientación educativa) son más críticos y en general, limitan el cambio a situaciones de profesores individuales, que en general ya venían trabajando en una línea innovadora y sobre todo que su actitud hacia las exigencias de la reforma es muy favorable.

b) Los principios de intervención educativa que propugna la LOGSE en relación con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje para la etapa de educación Primaria han tenido difícil traducción en la práctica diaria. Un número importante de profesores no tienen claro ni lo que es, ni lo que significan en la práctica diaria aspectos como: globalización, aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo... y esto tiene la evidente consecuencia de que su aplicación real en el aula, en general, no ha pasado de las buenas intenciones, que si suelen recogerse en los Proyectos curriculares.

c) La enseñanza en valores y los temas transversales se intenta por parte de la mayoría de los profesores, pero al no producirse cambios metodológicos profundos no se tiene claro que ese objetivo sea un elemento fundamental del proceso educativo del alumnado, ni se ponen en práctica actividades y estrategias que consigan educar de manera permanente en valores.

d) La utilización prioritaria de los libros de texto o materiales curriculares editados, en numerosas ocasiones se convierte en utilización exclusiva de la didáctica del profesor. Ello lleva consigo que el referente fundamental que tienen para programar los temas transversales son las actividades y datos que en las diferentes unidades didácticas se proponen a los alumnos.

Otro aspecto dentro del modelo que condiciona la educación en valores es que la propuesta curricular en la educación básica y obligatoria sigue teniendo *un planteamiento compartido y analítico y gira en torno a áreas y materias clásicas*: Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Idioma, etc.; los temas transversales son propuestas colaterales e insignificantes a lo que predomina en el programa, se asemejan al antiguo concepto de "asignaturas Marías". Los temas transversales en el desarrollo curricular quedan muy difuminados y pasan desapercibidos. Además el profesor es especialista y titulado en Inglés, E. Física, Música, Lengua, Matemáticas, etc., pero haciendo una redundancia no tiene el título de maestro en valores por la universidad de, y en el expediente académico no figuran las materias de: Educación para la Paz, Educación Moral y Cívica, Educación del Consumidor...

Tercero

El marco organizativo de los Centros no favorece una escuela en valores, para ello se necesita una alternativa global al modelo de Centros y otra concepción de la escuela; en la década final de los ochenta aportamos (Esteban y Bueno, 1988) un marco global de un proyecto de transformación de los Centros y unas claves concretas de renovación de los mismos; indicábamos que nuestros Centros son principalmente expedidores de instrucción y conocimientos y apostábamos por una escuela asentada en la igualdad, por una escuela democrática y comunitaria, por una escuela que toma partido y no es neutral; señalábamos las claves educativas que nos parecían prioritarias tener en cuenta para transformar los Centros hacia una escuela de valores solidarios:

Primera clave: Necesidad de un Proyecto educativo en los Centros.

Segunda clave: Un nuevo modelo docente y de diseño curricular.

Tercera clave: El protagonismo de los Centros es de toda la Comunidad escolar.

Cuarta clave: El profesorado, su formación y renovación permanentes.

Quinta clave: Una organización participativa al servicio de una escuela renovadora.

Sexta clave: La Escuela abierta al entorno y a la sociedad.

Apuntábamos ideas del tipo de hombre y persona que debe engendrarse en esa nueva escuela:

"Estamos en un momento en el que los valores están cambiando dando lugar a un nuevo tipo de hombre. Sabemos lo que no queremos, pero andamos a la búsqueda del futuro hombre, la futura escuela, la futura sociedad. Tenemos que formar un tipo de persona con capacidad y con reflejos para saberse adaptar a la sociedad que vaya surgiendo. Y por supuesto, será un hombre y persona no competitivos que privilegie el ser sobre el tener; que busque un mundo más justo, más fraternal, más solidario. Que busque la paz. Y como guinda surge un rasgo resumen de todos los anteriores que es la antítesis del tipo de centro o profesor que buscamos. ¿Centros instructivos? ¿Funcionarios? ¿docentes?, sobre todo educadores" (Esteban y Bueno, 1988, 31).

Es verdad que con los planteamientos institucionales que hay que elaborar en los Centros como el Proyecto educativo y el Proyecto curricular animan a la Comunidad educativa a debatir sobre filosofía y a consensuar unas finalidades, buscar unas notas de

identidad y fijar unos objetivos generales que tengan en cuenta los valores que deben conseguir los alumnos. Es una vía utilizada para planificar y tomar decisiones sobre los temas transversales. En un estudio (Esteban y Bueno, 1992) monográfico ofrecíamos posiciones teóricas y prácticas sobre el Proyecto Educativo de Centro y su relación con los valores

Cuarto

Cada vez se distancian más los constructos teóricos de las Reformas educativas de la práctica del profesorado en las clases. El divorcio es casi absoluto entre lo que se dice que tiene que hacer el profesorado y lo que realmente hace. Los prototipos de profesores "supermanes" y "militantes"⁵ que exige la Reforma no están, en general, en consonancia con las características y perfiles profesionales del profesorado, como ejemplo, veamos el estilo de enseñanza y algunas de las actividades de aprendizaje que tiene que realizar el profesor de educación Primaria de la última Reforma educativa:

- a) El profesor debe asegurar la relación de las actividades de enseñanza y aprendizaje con la vida real del alumnado, partiendo, siempre que sea posible, de sus experiencias.
- b) El maestro debe facilitar la construcción de aprendizajes significativos, diseñando actividades que favorezcan la relación entre lo que se sabe y los nuevos contenidos.
- c) Potenciar el interés espontáneo de los alumnos en el conocimiento de las técnicas instrumentales (lecto-escritura, cálculo, ...).
- d) Prestar atención individualizada a los niños y niñas.
- e) Utilizar métodos y recursos variados que potencien la creación y el uso de estrategias por parte de los alumnos de búsqueda, investigación.
- f) Informar al alumno de los proyectos de trabajo, del proceso de su aprendizaje.
- g) Impulsar las relaciones interpersonales, a través del trabajo en equipo...
- h) Crear un clima de aceptación mutua y cooperación.
- i) Diseñar trabajos y actividades en el ámbito del Centro.
- j) Etc.

Se podría haber ampliado la lista, pero esta enumeración nos parece suficiente para demostrar que es necesario debatir, redefinir y clarificar a nivel teórico el papel del profesor en la sociedad actual, hasta ahora lo que se hace es incrementar las funciones, las atribuciones, los roles, las tareas y sus obligaciones; y nos da la impresión que el profesorado pasa de esa figura que vale para todo, incluso para las burocracias; el profesorado desea reencontrarse en sus clases, con sus alumnos, y en esa unidad pedagógica básica, encontrar satisfacciones profesionales y seguridad personal, e incluso su justificación de educador. Ese pasotismo que parece que se vive actualmente, se convierte a veces en desencanto y desmotivación por la profesión. En la investigación citada del CIDE, de las entrevistas con los profesores se extraen las siguientes ideas principales:

a) Existe un importante escepticismo entre el profesorado, ya que ha perdido la ilusión de aportar algo personal a los procesos educativos.

b) La inseguridad en el puesto de trabajo, dado los cambios producidos con las adscripciones, ha creado ansiedad y ha repercutido en el rendimiento y motivación por el quehacer profesional.

c) Se ha producido un cambio en la escala de valores de la sociedad, que los maestros lo perciben como disminución en el respeto y en la consideración social. Esto produce malestar ante la impotencia de no poder hacer nada por modificar la escala de valores, se piensa que se exigen muchos derechos a la escuela y a los maestros y por el contrario existen pocos deberes.

d) El maestro no se integra en el contexto con compromiso, predomina más una actitud funcionarial formal que podría estereotiparse con la frase manifestada en alguna entrevista: "llego, cumplo, cobro, me voy y no quiero follones".

e) Una dificultad añadida ha sido el que no se halla visto la estructura educativa con perspectivas de futuro, lo que ha supuesto no implicarse en el proyecto de reforma, sospechando, que ni la estructura, ni el puesto de trabajo tenían visos de estabilidad.

f) La satisfacción en cuanto al salario recibido está dividida, los maestros mayores están satisfechos tanto por lo que cobran como por las referencias en relación con su propia historia anterior, los más jóvenes no tienen esas referencias y están menos satisfechos, en general entienden que cuanto más remunerado sea su trabajo serán más respetados. Hay insatisfacción por las diferencias grandes que se están produciendo desde el pago de los "sexenios" lo que conduce a que muchos piensen "tú que vas a cobrar más que yo, trabaja más, comprométete más en la problemática concreta del aula y del centro". Lo que es claro, según opinión de los entrevistados, es que el incremento en salario no ha tenido repercusiones en el rendimiento profesional, las diferencias en este son consecuencia del carácter, del estilo docente y de la forma de ser personal.

Esta preocupación de las dificultades que tiene el profesorado para adaptarse a la Reforma del sistema educativo y la importancia que tiene la educación en valores ya había sido manifestada por los responsables del Ministerio. El Documento "Centros educativos y Calidad de enseñanza. Propuesta de actuación" (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994) es un Programa que elaboró el MEC para hacer público un programa de actuación en materia de calidad para dar un impulso nuevo a la reforma educativa. La propuesta de actuación fue elaborada en torno a seis ámbitos diferenciados:

- Educación en valores.
- Igualdad de oportunidades.
- Autonomía de los centros docentes.
- La dirección y la participación de la Comunidad educativa en el gobierno de los mismos.
- La formación y las perspectivas profesionales de los docentes.
- La evaluación del sistema educativo.

El mismo texto, en su prólogo, destaca entre todas las medidas que se proponen, aquellas que se refieren a los docentes prestando una especial atención a aquellas iniciativas que pueden favorecer la formación del profesorado y ampliar sus perspectivas profesionales.

Para ello resulta imprescindible valorar las condiciones en las que los docentes ejercen su trabajo y analizar las medidas que deben impulsarse para ampliar sus perspectivas profesionales, abrir nuevos cauces para su formación y conseguir un mayor reconocimiento social a su trabajo.

"La labor del docente no es sencilla. Debe actualizar sus conocimientos científicos, reflexionar sobre los cambios culturales que se producen, analizar el contexto y las características del Centro en el que va a desarrollar su trabajo, valorar las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y adaptar a ellos los objetivos educativos. El profesor, como educador de sus alumnos, ha de colaborar en su desarrollo cívico y moral, en su más completa formación humana. Estas dificultades propias de los docentes aumentan cuando se pone en marcha un proceso de Reforma tan ambicioso como el que la LOGSE ha definido. Es preciso, entonces, aprender nuevos conceptos y técnicas, desarrollar nuevas habilidades didácticas y realizar un mayor esfuerzo para dar respuesta a las demandas que la sociedad está planteando".

"En este contexto resulta imprescindible valorar las condiciones en las que los docentes ejercen su trabajo y analizar las medidas que deben impulsarse para ampliar sus perspectivas profesionales (...) especialmente a aquellos profesores con mayor vocación y dedicación para realizar su trabajo con los alumnos en el aula, y que este esfuerzo obtenga la correspondiente valoración social".

Hay un conjunto amplio de asuntos directamente relacionados con los profesores y con una incidencia más o menos directa en la calidad de la enseñanza: Temas como la formación inicial, el acceso a la función pública docente, la formación permanente, la movilidad, la promoción profesional, el equilibrio entre compensaciones, gratificaciones y nivel de exigencia, la evaluación y la incentivación del profesorado, etc.

Según el MEC, algunos de los puntos claves para lograr la mejora de la educación son:

- Contar con profesorado bien preparado.
- Contar con profesorado satisfecho: Con su trabajo. Con las condiciones laborales. Con el sistema de compensaciones.

En base a esto, la Reforma del Sistema educativo introduce cambios en relación con diferentes ámbitos que afectan directamente al profesorado:

1.- Autonomía de los Centros en la determinación del currículo. (Elaboración de Proyectos curriculares y educativos).

2.- El trabajo en equipo. Se entiende como la mejor forma de facilitar la toma de decisiones, de alcanzar un funcionamiento más participativo por parte de los profesores y de conseguir un mayor grado de compromiso con las decisiones adoptadas.

3.- Análisis de la práctica docente.

4.- Incidir en:

- Formación inicial y selección de docentes.
- Formación permanente.
- Planificación de la enseñanza por parte de todo el profesorado, padres y alumnos.

5.- Grado de satisfacción de los profesores en su trabajo.

6.- La movilidad, la promoción profesional, el equilibrio entre compensaciones, gratificaciones y nivel de exigencia, la evaluación y la incentivación del profesorado.

7.- Dotar de sistemas y medios necesarios para la cualificación de la enseñanza pública.

Estas propuestas nos parecen claramente insuficientes y poco concretas para que el profesorado se implique más en el modelo de escuela de la Reforma educativa.

Quinto

Hay un modelo de profesor que pertenece a una corriente histórica de Movimientos de Renovación Pedagógica que han estado siempre comprometidos con una escuela que defiende la paz y la no-violencia, la justicia, la solidaridad y la libertad. Es un profesor militante en la medida que ve a la enseñanza como un medio de transformación y justicia social. Los Movimientos de Renovación Pedagógica (Movimientos de Renovación Pedagógica, 1993) piensan que el profesorado está sometido a una fuerte presión social, llena de contradicciones sobre su papel, sus funciones, las tareas que debe realizar, el escalón que debe ocupar, el perfil que debe tener. Se manifiesta que en la actividad docente, están en juego valores y concepciones ideológicas y que en definitiva la escuela juega un papel importante en el desarrollo de valores, actitudes y normas. Como consecuencia del debate mantenido en el Encuentro referido de MRP se llegaron a definir el perfil y las funciones docentes con las siguientes características:

1.- El desarrollo de sus funciones y tareas se realiza a partir de una reflexión constante, individual y colectiva, sobre la propia práctica docente.

2.- Desde la autonomía organizativa y pedagógica ejerce una profesión creativa, con una metodología de trabajo en equipo, basada en la creación de formas de organización cooperativas.

3.- La autonomía en la toma de decisiones significa selección cultural, organización del saber y de relación con el entorno social y cultural, posibilitando a su vez el desarrollo de pensamientos críticos.

4.- El saber específico de la profesión docente requiere un aprendizaje cultural, científico y pedagógico amplio y profundo.

Todas estas características se oponen claramente a una concepción del profesorado como mero reproductor de un conjunto de decisiones que se toman por encima de él; concepción ésta que insiste en la inutilidad del esfuerzo del profesorado de pretender transformar la escuela.

Hay dos ejemplos de renovación pedagógica que implican un estilo docente y de desarrollo profesional favorecedores de incorporar e integrar los valores en los procedimientos de enseñanza. El movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) Freinet⁶ y el Movimiento Milaniano⁷ mantienen algunas características comunes a la hora de concebir el papel del enseñante:

- Son profesores que tienen una gran sensibilidad social de ayuda a los más necesitados y marginados.

- Partiendo de la educación, tienen actitudes de compromiso social con el medio en que se desenvuelve su acción.

- Utilizan técnicas y procedimientos de metodología activa.

- Dan participación al alumnado y a los padres.

- Dan mucho valor al trabajo cooperativo y solidario con los alumnos y entre los profesores y la Comunidad Escolar.

- Se consideran trabajadores de la enseñanza al servicio de la sociedad.

- Promueven la formación en equipo de iguales, basada sobre la práctica, realizando experiencias pedagógicas y resolviendo problemas reales de las aulas. No son partidarios del currículum personal, el individualismo y

- No son partidarios de la jerarquización del profesorado y de la carrera docente.

Para terminar con un mensaje que demuestra la necesidad de los valores en la educación para luchar por la justicia, la libertad y la igualdad entre los hombres, escribimos unas letras de Bertold Brecht:

"Primero se llevaron a los negros,
pero a mí no me importó
porque yo no lo era.
Enseguida se llevaron a los judíos,
pero a mí no me importó,
porque yo tampoco lo era.
Después detuvieron a los curas,
pero como yo no soy religioso,
tampoco me importó.
Luego apresaron a unos comunistas,
pero como yo no soy comunista,
tampoco me importó.
Ahora me llevan a mí,
pero ya es tarde".

NOTAS

1 El término transversal se ha utilizado de forma muy expresiva para indicar que "atraviesa todo el currículum" y "que se halla o se extiende atravesando de un lado a otro la programación".

2 Religión y Moral/Historia Sagrada/Lengua Española/Aritmética/Geometría/Geografía/Historia de España/Ciencias de la Naturaleza/Derecho/Formación Política (niños)/Formación Política (niñas)/Lecciones Conmemorativas/Formación familiar y social (niñas)/Higiene y Economía doméstica.

3 Los Reales Decretos 1333/1991, 1334/1991 y 1345/1991 por lo que se establece respectivamente el currículo de educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria obligatoria señalan la necesidad de tener en cuenta los temas transversales en la programación de las enseñanzas y en la práctica docente.

El desarrollo de los Reales Decretos y los Reglamentos Orgánicos de las escuelas de E. Infantil, de los Colegios de E. Primaria y de los institutos indican que deben recogerse orientaciones sobre el tratamiento de estos temas en el currículo.

El MEC hizo una resolución con fecha 7 de septiembre de 1994 por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes, señalando que debe completarse en la programación de la enseñanza, en la práctica docente, en la organización y funcionamiento de los Centros educativos y en la Programación de sus actividades complementarias.

4 En el preámbulo de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) se dice: "El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, *una formación plena* que le permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y *la valoración ética y moral de la misma*. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad *para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad*". (Las cursivas son nuestras).

5 Si retomamos algunas de las orientaciones didácticas que se dan por parte del MEC para trabajar algunos temas transversales y el papel del profesor podemos comprender la afirmación del enunciado, aunque estamos de acuerdo y compartimos que para la enseñanza de esos valores se necesita un profesor distinto y diferente a lo que existe. Por ejemplo, desde la educación para la Paz, empeñada en buscar la coherencia entre lo que se hace y el cómo se hace, entre la forma de educar y la forma de vivir, el papel del profesor, sus comportamientos y actitudes adquieren una especial relevancia, hasta el punto de ser considerados como uno de los factores más importantes para la consecución de los objetivos de la Educación para la Paz. Y a continuación se mencionan las características más significativas del modelo de profesor:

a) Multiplicador y coordinador de las experiencias en el plano del aprendizaje.

b) Potenciador de la autogestión del grupo...

c) En el plano de los comportamientos educativos, el papel del educador está inspirado en las siguientes cualidades: autenticidad, aceptación incondicional, comprensión, confianza, estímulo, cooperación...

6 El Movimiento de Escuela Moderna entró en España tal y como lo cuenta Herminio Almendros, uno de sus introductores, casi de puntillas.

Los primeros momentos fueron de un contacto casi directo con Freinet (éste llegó a participar en l'Escola d'Estiu de Barcelona que entonces organizaba la Generalitat), el cual envió una imprenta. En Lérida con un reducido grupo de maestros, empezaron los primeros balbuceos. Allí se constituyó la Cooperativa Española de la Imprenta de la Escuela. En 1933, con la República, se celebra un congreso en Huesca. El gobierno de las derechas mirará con recelo y animadversión a este grupo de maestros. Tras la guerra, una larga etapa de silencio. Represión y cárcel para muchos maestros. El propio Freinet en una de las primeras ediciones de "La Technique" escribe:

"En España, donde contamos con numerosos adeptos, el movimiento se extendió rápidamente después de la publicación de un libro escrito por nuestro amigo H. Almendros sobre la técnica Freinet. Se había constituido una cooperativa de maestros que empezaba a promocionar el material y organizaba los intercambios. Los trabajos obtenidos eran superiores incluso a los de nuestros camaradas franceses. Desgraciadamente la guerra paralizó este maravilloso impulso".

La estructura organizativa es muy sencilla. Generalmente los miembros de una provincia constituyen un Grupo Territorial (G.T.) y éstos se agrupan en torno a un sector geográfico mayor como son las Autonomías. Todos los GTs del país tienen una estructura federada con una Secretaría, que va rotando por cada GT. Cada año existe un Congreso anual. El MCEP tiene como principal tarea defender la cultura y escuela popular. Publica una revista llamada Colaboración y las BTs (Bibliotecas de Trabajo). Tiene como métodos de trabajo en la

escuela: La asamblea de clase, el plan de trabajo que durante una semana o quincena se fija el alumno y controla con la ayuda del profesor, el texto libre para el aprendizaje de la lectura y la escritura por el método natural, la imprenta que permite que los niños puedan imprimir sus propios textos, la investigación del medio, el espacio y el tiempo adaptado a las tareas que hay que realizar.

La ideología básica de Freinet era la siguiente:

- Confianza en la naturaleza y la vida.
- Vida como concepción completamente dinámica.
- La escuela basada en la vida y para la vida.
- Potenciación de las inquietudes de los niños.
- La acción como principal factor para el niño.
- La autogestión como elemento fundamental para el funcionamiento de la escuela.
- Potenciación de las actividades creativas y de responsabilidad.

7 El M.E.M. comenzó en España por la iniciativa espontánea de algunos lectores de la *Lettera a una Professoressa*, publicada en Italia en la primavera de 1967, año de la muerte del Maestro y cura de Barbiana: Lorenzo Milani. Estos fueron, su traductor al catalán, Miquel Martí y José Luis Corzo.

Para enumerar los objetivos y tareas que pretende podemos citar los artículos cuarto y quinto de sus Estatutos:

Art. 4º.- La doble finalidad de esta Asociación es reunir a los educadores imbuidos del talante pedagógico de Lorenzo Milani y su escuela de Barbiana y contribuir a su perfeccionamiento didáctico y al de las instituciones educativas en que trabajan; y, en segundo lugar, a la difusión de dicha pedagogía, cuyas características se desprenden de los textos originales publicados: Experiencias pastorales, Carta a una maestra, y los Epistolarios editados, o no.

Art. 5º.- Los medios y tareas para llevar a cabo estas finalidades podrán ser:

a) Potenciar la cooperación entre educadores que persigan la consecución de una escuela especializada en la formación humana de alumnos marginados.

b) Investigar, estudiar y practicar nuevos modos de organización escolar, técnicas pedagógicas, etc., basadas en la libertad, solidaridad, responsabilidad y espíritu crítico derivado de la pedagogía de Barbiana.

c) Denunciar cuantas acciones interfieran y perjudiquen la educación y los derechos de los niños y jóvenes en el terreno escolar, de los medios sociales de comunicación, etc.

d) Crear equipos de educadores e instituciones docentes capaces de impartir una educación así orientada dentro de la legalidad y organización educativa vigentes.

e) Promover contactos entre educadores con el fin de dar a conocer este modo de entender la educación.

f) Facilitar la información de todos los asociados en el espíritu y técnicas milanianas.

g) Realizar cuantas publicaciones y actividades se crean convenientes para la consecución de estos fines.

h) Celebrar Congresos anuales, reuniones de formación de Educadores, cursillos de iniciación a la pedagogía de Milani y cuantas se pongan en los Estatutos y contribuyan al logro de los fines indicados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVAREZ, M. (1965): *Enciclopedia*. Miñón, Valladolid.

CAMPS, V. (1994): *Los valores de la educación*. Anaya/Alauda, Madrid.

ESTEBAN FRADES, S. y BUENO LOSADA, J. (1988): *Claves para transformar y evaluar los centros. Más allá y más acá de las reformas*. Popular, Madrid.

----- (1988): "Consenso en valores y Proyecto educativo". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 165.

----- (1992): "El Proyecto Educativo. Grupos de Renovación para una Escuela y una Cultura solidarias". *Revista Claves Educativa*, nº 4. Edita Concejo Educativo. Movimiento de Renovación Pedagógica de Castilla y León.

- ESTEBAN FRADES, S. y JUSTEL CARRACEDO, P. (1996): *Investigación operativa del papel jugado por el profesorado en la implantación del primer ciclo de Educación Primaria*. Trabajo de investigación del CIDE. Multicopiado.
- GARCIA, F. (1983): *Enseñar los derechos humanos. Textos fundamentales*. Zero, Madrid.
- GONZALEZ LUCINI, F. (1992): *Educación en valores y diseño curricular*. Alhambra, Madrid.
- IMBERNON, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Laia, Barcelona.
- MARCELO GARCÍA, C. (1987): *El pensamiento del Profesor*. CEAC, Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992): *Por una educación intercultural*. Madrid.
- (1993): *Temas Transversales y Desarrollo Curricular*. Madrid.
- (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- (1994): *Centros educativos y Calidad de la enseñanza. Síntesis del debate*. Madrid.
- MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA (1993): *El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela. Manifiesto*. XIV Encuentro de M.R.P., Cuenca.
- ORTEGA, P., MINGUEZ, R. y GIL, R. (1996): *Valores y educación*. Ariel Educación, Barcelona.
- PUIG, J.M. y MARTINEZ, M. (1989): *Educación Moral y Democracia*. Laertes, Barcelona.
- Revista Aula de innovación educativa* (1993): "Monográfico sobre actitudes, valores y normas", nº 16-17.
- Revista Cuadernos de Pedagogía* (1988): "Monográfico sobre Los Valores en la Escuela", nº 165.
- SOPENA MONSALVE, A. (1994): *El Florido Pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Crítica, Barcelona.
- TRILLA, J. (1993): *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Paidós, Barcelona.
- VV. AA. y C.I.D.E. (1991): *Educación y valores en España*. Actas del Seminario Comisión Española de la UNESCO. Ministerio de Educación y Ciencia.
- VV. AA. y UNESCO (1986): *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*. Teide, Barcelona.