





Edita:



Entidades adheridas:



Arabako Foru Aldundia  
Diputación Foral de Álava

Ayuntamiento  
de Vitoria-Gasteiz



Vitoria-Gasteizko  
Udala



Financia:



## TÍTULO

*Aprender a formar. Valores en la formación inicial del profesorado.*

## AUTORAS

Elisa Usategui Basozabal  
Ana Irene del Valle Loroño

## EDITA

Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa

Calle Los Herrán, 46 C-Bajo. 01003 Vitoria-Gasteiz.  
Teléfono: 945 234 047 Fax: 945 233 699  
E-mail: [info@fundacionfernandobuesa.com](mailto:info@fundacionfernandobuesa.com)  
Web: [www.fundacionfernandobuesa.com](http://www.fundacionfernandobuesa.com)

## DIRECCIÓN CREATIVA

aQ

## IMPRESIÓN

Gráficas Dosbi S.L.

Elisa Usategui Basozabal  
Ana Irene del Valle Loroño

Escuela y Valores

# APRENDER A FORMAR

VALORES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>1 Introducción: Valores y formación inicial del profesorado</b>	<b>13</b>
1 Aprender en valores en la Universidad: sentido y necesidad	15
2 Aprender en valores para enseñar en valores: sentido y responsabilidad	22
<b>2 La formación inicial del profesorado en el marco de las leyes educativas</b>	<b>31</b>
1 Entre la Revolución y la Dictadura	39
1.1 Los comienzos	39
1.2 El proyecto educativo de la II República	47
1.3 El primer periodo franquista	55
1.4 Escuelas de Magisterio y la Tecnocracia	62
2 La Democracia	70
2.1 La educación en la Constitución	70
2.2 Las políticas de igualdad	80
2.3 Entre el liberalismo y el neoconservadurismo	84
2.4 El fracaso del pacto educativo y la LOE	
3 La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior	86
3.1 Los valores en la reforma de los estudios de Magisterio	87
3.2 Los valores en la formación del profesorado de Secundaria	89
<b>3 Valores y “educación en valores” en la formación inicial del profesorado: un estudio empírico</b>	<b>101</b>
1 Planteamiento, objetivos y diseño del estudio	103
1.1 Ámbito del estudio: Formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en la CAV	107
2 Los valores en el currículum explícito: el contenido de los programas de estudios	113
2.1 Valores y educación en valores en las titulaciones de Profesorado de Educación Infantil y Primaria: ¿hacia una mayor competencia ética?	118
2.1.1 Escuelas de Profesorado de la UPV/EHU: Diplomaturas y Grados en los centros de Vitoria-Gasteiz, Bilbao y Donostia	120
2.1.2 La Facultad de CC. de la Educación (Universidad de Deusto) y la Escuela U. Begoñako Andra Mari (EUMBAM): los grados de maestro	130
2.1.3 Facultad de Humanidades y CC. de la Educación (Universidad de Mondragón): Grados de Maestro	136
2.2 Valores y “educación en valores” en la titulación del Máster de Profesorado de Enseñanzas Medias	138
3 Los valores en la docencia del profesorado universitario	151
3.1 Las Escuelas de Magisterio	154
3.1.1 El Ethos de Escuela	154
3.1.1.1 El clima	154

3.1.1.2 El alumnado	164
3.1.1.3 El sentido de la formación	169
3.1.2 El Trabajo con los valores	183
3.1.2.1 Lugar y sentido de los valores en la formación	183
3.1.2.2 Valores trabajados	188
3.1.2.3 La marca de la casa en el trabajo con valores	197
3.1.2.4 Modos, tiempos y espacios en la educación en valores	207
3.1.2.5 Dificultades y retos en el trabajo con valores	212
3.2 El Máster de formación del profesorado de secundaria	220
3.2.1 Qué tenemos, qué queremos	220
3.2.2 El trabajo con los valores	231
3.2.2.1 El lugar y el sentido de los valores en la formación	231
3.2.2.2 Valores trabajados	233
3.2.2.3 Modos, tiempos y espacios en la educación en valores	237
3.2.2.4 Dificultades y retos en el trabajo con valores	242
4 La formación en valores del aprendiz de docente	247
4.1 ¿Por qué la enseñanza?	251
4.2 Los estudios: interés, expectativas y valoración	255
4.2.1 Expectativas y concepciones previas sobre la docencia	256
4.2.2 La formación cuestionada	262
4.2.3 La formación valorada: qué y cómo se aprende	268
4.3 El tipo de profesor que se aprende a ser	271
4.4 Aprender en valores para educar en valores	285
4.4.1 Sentido y significado de la educación en valores en la escuela	286
4.4.2 ¿Se preparan a los futuros docentes para educar en valores?	293
4.4.3 El curriculum de valores del aspirante a docente	301
4.4.4 Dificultades en el trabajo con los valores	312
<b>4 Conclusiones</b>	<b>317</b>
<b>6 Ficha técnica</b>	<b>333</b>
<b>5 Referencias bibliográficas</b>	<b>343</b>





**13**

**31**

**101**

**317**

# INTRODUCCIÓN

Valores y formación inicial del profesorado

## CONTEXTO

La formación inicial del profesorado en el marco de las leyes educativas

## ANÁLISIS

Valores y “educación en valores” en la formación inicial del profesorado:  
Un estudio empírico.

## CONCLUSIONES



# 1 VALORES Y FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO



# Valores y formación inicial del profesorado

## 1

### Aprender en valores en la Universidad: sentido y necesidad

*L*a universidad tradicionalmente ha representado un ámbito de reflexión y pensamiento crítico, abierto a la diversidad de perspectivas y formas de conocer el mundo, riguroso en la búsqueda del conocimiento contrastado y acostumbrado a la discusión y al diálogo. Sin duda, todos ellos son valores que inspiran la enseñanza y forman parte de la experiencia de aprendizaje vital y profesional para futuros titulados y tituladas. Ahora bien, ello no puede considerarse en sentido estricto una enseñanza en valores intencional, entendida como acción educativa estratégica, planificada e integrada en los objetivos de aprendizaje del alumnado universitario. La incorporación de elementos éticos en la formación de los profesionales en el ámbito de la educación superior fundamentalmente ha estado vinculada — y no siempre ni en todas las profesiones — a la formación deontológica de los futuros titulados y tituladas, es decir a la presencia en los estudios de una “ética aplicada” relativa al ejercicio de la profesión y por lo general concretada en una materia específica dentro de los planes de estudio (Cortina, 2002; García López et al., 2009). Más allá de este aspecto no siempre presente en los planes de estudio y de cuya importancia para la formación del estudiante no dudamos, la Enseñanza Superior no se ha distinguido por la incorporación

de contenidos o prácticas de aprendizaje orientados a mejorar la formación personal en sus dimensiones ética y moral.

De hecho, la presencia de ese tipo de formación en el sistema de enseñanza más bien se ha vinculado a los niveles no universitarios, fundamentalmente a la escuela obligatoria. Martínez Martín, Buxarrais y Esteban (2002) apuntan argumentos tales como la mayoría de edad de un alumnado no necesitado de tutela ética, la responsabilidad principal de la universidad en preparar e instruir adecuadamente de cara a la formación de profesionales e investigadores técnicamente competentes en las distintas disciplinas o la prevención ante la presencia de “moralismos” en la enseñanza superior, como elementos presentes aun en el imaginario social y en las opiniones del propio profesorado universitario a la hora de cuestionar la atribución de una función “educativa” a la universidad. Unos elementos que, como hemos podido comprobar en anteriores investigaciones (Usategui y del Valle, 2007), también adquieren más eco en el discurso docente de la enseñanza no universitaria cuando se alcanzan los niveles de enseñanza secundaria, donde igualmente la función formativa se difumina frente a la preparación e instrucción de las materias. Sin duda, la educación en valores en el currículum del sistema educativo, como una propuesta intencional de aprendizaje, organizada y sistemática, pierde entidad a medida que se escala en la pirámide educativa.

Sin embargo, al igual que ocurriera con la educación en valores en la enseñanza no universitaria en los Noventa<sup>14</sup>, la reflexión y el debate sobre la necesidad de replantear y reubicar la universidad como un ámbito de aprendizaje ético también se ha visto activada. La relevancia y el sentido estratégico que adquiere la educación en valores en el ámbito educativo deriva de las demandas y retos que plantea la integración y cohesión sociales en nuestras sociedades complejas, multiculturales y con un alto grado de pluralismo normativo donde la educación se postula como un factor clave en el fomento de la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la convivencia democrática.

Vivimos en sociedades entregadas a un desarrollo económico con costes sociales muy elevados, cuyos efectos están siendo tremendamente desiguales y agraviantes para sectores cada vez más amplios de población. Con la globalización económica y política, se hace más urgente y pasa a primer plano la necesidad de examinar, criticar y explicar el sistema de valores que subyacen a las acciones económicas y políticas que dan forma a los problemas de exclusión, marginación y explotación en las sociedades. Una sociedad justa necesariamente

---

<sup>1</sup> En la enseñanza no universitaria, en el caso del Estado Español, la incorporación de toda una gama de valores, de manera explícita, como contenidos de aprendizaje y como guías en la organización y cultura del centro escolar, se produce en el periodo democrático, con la Reforma del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), que contempla toda una gama de valores acorde con los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales.



ha de estar formada por individuos formados en una concepto de felicidad que incorpore condiciones de justicia y de felicidad colectivos, lo que requiere compartir unos mínimos morales y comprometerse con ellos (Martínez Martín, 2004; Cortina, 1994). Es necesario que los individuos sean conscientes de las consecuencias de las elecciones y decisiones personales sobre sus vidas, pero también sobre las vidas de las personas con las que se convive y de las no están tan cerca (Cortina, 1997).

En la sociedad desinstitucionalizada, exentas de la obligación de responder a códigos y pautas de conducta preestablecidas, los individuos tienen mayor margen de autonomía y libertad para actuar, pero se ven enfrentados al reto de construir un modelo ético en un proceso abierto, carente de recetas, pero que haga viable el compromiso con los demás, la vida en sociedad en definitiva (Beck y Beck-Gernsheim, 2001). La pérdida por parte de las instituciones tradicionales de la capacidad para canalizar la subordinación de los individuos a las pautas y normas colectivas plantea socialmente el reto de redefinir, redimensionar y redistribuir la responsabilidad, el sentido y el papel de los agentes e instancias sociales en la configuración de los referentes valorativos del individuo.

A ello se suman además otras circunstancias favorecidas por la llamada sociedad de la comunicación y de la información (Castells, 1997-1998). El acceso globalizado al conocimiento favorece la reformulación de las tradicionales barreras nacionales, ideológicas y culturales y el replanteamiento de los valores particulares locales desde un marco más amplio y plural. Pero la movilidad de las poblaciones también posibilita la confluencia en espacios comunes de códigos éticos y culturales conflictivos, contradictorios y, a veces, irreconciliables. Si no hay estrategias orientadas al fortalecimiento y la renovación de consensos acerca de los valores comunes aceptables para posibilitar la convivencia desde el respeto a la diferencia y a la diversidad, crecerán fácilmente, como ya se está detectando en las sociedades europeas, la intolerancia, la discriminación, las comunidades paralelas, la violación de derechos fundamentales, la pérdida de libertades democráticas, el rechazo a lo extraño..., en definitiva la quiebra del proyecto de convivencia social.

Nuestras sociedades de la postmodernidad, ante estos retos están necesitadas de ciudadanos armados éticamente. De ahí la preocupación creciente por la cuestión de los valores en el ámbito educativo y, en consecuencia, por la identidad ética del sujeto como objeto y objetivo de aprendizaje (Cortina, 1995,1997; Dubet y Martuccelli, 1998, 2000; Marina 2000, 2002; Touraine 2005). En el sentido y significado que se confiere a la formación en las sociedades del siglo XXI, la responsabilidad de las distintas instancias educativas en asumir un protagonismo pro-activo en la formación en valores de los individuos parece ineludible en todos los niveles educativos. En la sociedad individualizada, globalizada y multicultural, el sistema educativo se presenta como un elemento clave para lograr una integración social que compagine desarrollo personal y convivencia ciudadana, autonomía y solidaridad, libertad y compromiso social, equidad y diversidad, sentimiento y racionalidad.

No hay duda de que, junto a la familia, es la escuela<sup>15</sup> a quien se demanda más intensivamente esta tarea, por su tradicional protagonismo en la formación de las personas desde edades tempranas y durante un largo periodo de tiempo en sus vidas. Pero también las instituciones de enseñanza superior tienen su parte de responsabilidad en que los profesionales y especialistas de las distintas disciplinas, además de formarse personal y profesionalmente, aprendan a pensar, analizar, planificar o intervenir críticamente en las cuestiones o problemas sociales, a comprometerse y contribuir en la mejora de las condiciones de vida de las personas y los pueblos, a trabajar y convivir en contextos de diversidad, en definitiva a ser profesionales que actúen con responsabilidad y competencia ética en sociedad que les toca vivir.

Además, la enseñanza en las instituciones superiores ha de dar continuidad al modelo de aprendizaje que regula el sistema educativo en los diferentes niveles educativos en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); un modelo basado en el desarrollo de competencias para aprender *a ser, a hacer, a aprender, a vivir y a convivir* que ineludiblemente remite a la reflexión sobre los valores. En la medida en que el aprendizaje incorpora habilidades, procedimientos y conocimientos relacionados con el desarrollo y la realización personal, la convivencia, el respeto, el diálogo, se plantea igualmente la exigencia de un perfil profesional que responda a esas necesidades. De hecho, en los principios que inspiran las prioridades y directrices definidas en el espacio de educación superior europeo desde la declaración fundacional de Bolonia (1999) hasta hoy, sí se advierte una línea de continuidad en la preocupación por el papel de las universidades en una formación que vaya más allá de lo meramente profesional<sup>16</sup>. En las sucesivas declaraciones y normativas reguladoras se constata el subrayado del papel clave atribuido a las instituciones de enseñanza superior en el engarce de la relación entre conocimiento y cohesión social. En el núcleo del discurso sobre el EEES, éste se concibe como un marco que favorece y refuerza la movilidad social y la igualdad de oportunidades en un ámbito de movilidad geográfica que fomenta el respeto a la diversidad y la capacidad para tratar con otras culturas, el pluralismo lingüístico, el desarrollo de una ciudadanía activa y el reforzamiento de la identidad común europea. De modo explícito, en el *Preámbulo de la Declaración de Berlín de 2003* sobre el

---

<sup>2</sup> Este es uno de los importantes retos a los que se enfrenta la escuela del siglo XXI y no sin dificultades, como hemos podido constatar y derivar del análisis sobre la educación en valores en la escuela realizado en los últimos años (Usategui y Del Valle, 2007, 2009). La paradoja en la que se ve inmersa una escuela que parece quedar como espacio efectivo de socialización frente al debilitamiento de otras instancias. Como ellas, experimenta directamente en todos sus flancos las dificultades, contradicciones, dilemas y tensiones que derivan de este conflicto de valores. Pero, a diferencia de ellas, se le percibe con más capacidad de una acción formativa. Es percibida socialmente como *la oportunidad* —en cierta manera única y última— de proveer a los individuos de recursos, estrategias o mecanismos para hacer frente individual o colectivamente a las duras condiciones a las que nos someten las sociedades complejas. Las nuevas generaciones se educan para un futuro cuyas características no están nada claras y la institución escolar se halla en el centro de ese proceso, por ello adquiere relevancia su tarea, por ello soporta la dura mirada interrogante de la sociedad en su conjunto.

proceso de Bolonia se destaca la importancia del aprendizaje de valores y actitudes en la educación superior:

*“La necesidad de aumentar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del Espacio Europeo de Educación Superior apuntando a fortalecer la cohesión social y reduciendo las desigualdades sociales y de género.”<sup>17</sup>*

Una mención más directa la hallamos posteriormente en el punto 1.4 de la *Declaración de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior en Londres* (17-18 de mayo de 2007), donde refiriéndose a la influencia de las instituciones de educación superior en el desarrollo de las sociedades europeas, junto a su tradicional papel como centros de aprendizaje, investigación, creación y transferencia de conocimiento se destaca,

*“su papel clave en la definición y transmisión de los valores en los que se fundan nuestras sociedades.”<sup>18</sup>*

Al menos en el plano de la intenciones todo apunta a que en la sociedad del conocimiento a las instituciones de enseñanza superior les corresponde una actitud proactiva en maximizar el potencial de las personas tanto en el plano del desarrollo personal como en su contribución a una sociedad democrática y sostenible. Ahora bien, desde que se realizara en Bolonia (1999) la primera declaración que organiza el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y con la puesta en marcha de las nuevas directrices no han faltado también las críticas a la nueva organización de los estudios universitarios precisamente por su marcada orientación hacia una formación instrumental y técnica, al servicio de las necesidades del mercado laboral y de la contratación empresarial.

<sup>3</sup> Martínez González (2011) en un reciente trabajo sobre la educación en valores en el contexto del EEES a partir de la revisión de los objetivos y las propuestas contenidas en las diversas declaraciones y normativas sobre el EEES elabora un listado de valores. Junto a cuestiones sociales que indirectamente también remiten a valores como la defensa de la movilidad, la cultura, la empleabilidad, la adaptación al mercado, el aprendizaje continuo, la multidisciplinariedad, la calidad, hay una larga lista de valores personales y sociales: autonomía, confianza, compromiso, eficacia, responsabilidad, equidad, apertura, innovación, competitividad, diversidad, cooperación, coordinación, igualdad de género. Unos contenidos que, a priori, permiten hablar de una propuesta ética para la formación superior.

<sup>4</sup>Disponible en: <<http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/doc-basica/Comunicado%20de%20Berlin%202003.pdf>>

<sup>5</sup>Disponible en: <[http://www.eees.es/pdf/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf)>

El practicismo, la atomización disciplinar, el individualismo competitivo y la hegemonía de los valores de racionalidad económica frente a la pobreza en el cultivo del sentido crítico, la solidaridad, la participación, la reflexión (García López et al., 2009; Jover et al. 2005; Zabalza, 2003) son algunas de las objeciones más relevantes a la nueva propuesta. Quienes vienen apuntando la necesidad de un cambio de perspectiva sobre lo que significa una buena formación universitaria y el compromiso de éstas con el ámbito público en la formación de la ciudadanía, dudan de que el nuevo modelo de aprendizaje integre la formación intelectual, ética y humanística y, por ende, favorezca el desarrollo de los estudiantes como personas y profesionales capaces de pensar y actuar críticamente (González, 2011; Martínez Martín, Buxarrais y Esteban, 2002). Por ello, más si cabe, se insiste en la necesidad de un cambio de cultura docente en la universidad si se quiere mejorar la formación en sus dimensiones ética y moral.

Ahora bien, cómo y en qué medida los centros universitarios están asumiendo o van a asumir ese cometido en la práctica, proporcionando una formación que incorpore el aprendizaje ético desde un enfoque transversal no sólo concretado en el aprendizaje de una materia, es algo que por el momento genera dudas. Favorecer y poner las bases para el desarrollo de una ciudadanía democrática que contribuya a la construcción de sociedades más igualitarias y justas pueden ser fines declarados por las instituciones dedicadas a la formación superior, pero ello no se traduce necesariamente en la incorporación de acciones, estrategias o espacios de formación en valores o de aprendizaje ético, aun cuando se insista en su necesidad e importancia para la formación de profesionales e investigadores. Se requieren unas condiciones que garanticen ese aprendizaje ético entendido no como la inculcación de unos determinados valores sino como un proceso abierto en que los individuos construyan reflexivamente, de forma autónoma y racional y en interacción social, su propio marco o constelación de valores que permitirá elaborar criterios de actuación que les ayuden a optimizar sus elecciones y conductas como personas y miembros de una comunidad. La idea de Marina (1997) de que la finalidad de la formación en valores debe ser armarse para saber elegir adecuadamente, siendo adecuadas las elecciones que aumentan las posibilidades vitales, profesionales, afectivas y éticas, es especialmente sugerente para su aplicación en el ámbito universitario. La universidad habría de constituir una experiencia de aprendizaje de la profesión que capacitara a las personas para alcanzar mayores niveles de felicidad y equidad en su vida profesional, personal y ciudadana (Martínez Martín, Buxarrais et al., 2002).

Para lograrlo es necesario que la experiencia universitaria asegure unas condiciones de aprendizaje que permitan al estudiante contrastar y pensar y re-pensar los valores. Esto es, desde la observación, la reflexión y la práctica, apreciar qué ideas, sentimientos, actitudes y acciones son estimables, así como cuestionar y denunciar aquellas que lo son menos, en un proceso dialógico y un ejercicio de responsabilidad que, en cualquier caso, ha de tener como referente no solo la felicidad personal, sino una concepción de ella que incorpore condiciones de justicia y dignidad para todos (Martínez Martín, 2004). Entendida así, la formación ética en la

universidad además de considerar el aprendizaje de los comportamientos éticamente correctos en su profesión (código deontológico), tiene que abordar la elaboración de criterios éticos para conducirse como profesionales y como ciudadanos. Un aprendizaje de valores a través del aprendizaje de la profesión, con un enfoque dialógico, integral y transversal, que vendría a reforzar el proceso de aprendizaje ético de los individuos en una fase de sus vidas, y que da sentido al papel proactivo de las instituciones educativas en la consolidación de la cohesión social. Un aprendizaje ético entendido en el marco que caracteriza a las sociedades actuales —plurales y democráticas, diversas y bajo los efectos de la globalización, de la sociedad de la información y de las nuevas tecnologías— y que como «pretende integrar la construcción de la personalidad moral y el desarrollo de determinadas habilidades y dimensiones de la persona, y la aprehensión de un conjunto de valores deseables» (Martínez Martín, Buxarrais y Esteban, 2002:27).

Una de las condiciones, además de los cambios en contenidos, metodologías, estrategias de aprendizaje, etc. que incorporen este enfoque, es la de disponer de un profesorado formado que ejerza el papel de ser un interlocutor ético, activo y referencial para esta tarea que, por otra parte, no siempre ha sido entendida y concebida como propia en el ámbito universitario. Dentro de las posibilidades que representan los cambios introducidos por el EEES en la formación universitaria, una cuestión a destacar por su relación con lo que venimos hablando, es la idea de que el profesor universitario ha de ser al mismo tiempo formador y orientador-tutor. La otra, el modelo competencial que da viabilidad a la incorporación de los valores como una parte sustancial e inherente del propio aprendizaje. En modelo competencial adoptado en España, la propuesta del Proyecto Tunning<sup>19</sup> incorpora la referencia al *compromiso ético* en las competencias interpersonales. Así, la adopción por parte de los docentes de ese modelo competencial que, en principio, concibe las formas de pensar, de relacionarse, de sentir o de actuar mezcladas con valores, debiera facilitar el desempeño de esa tarea orientadora y formativa. Sin duda, cómo los docentes trasladan las competencias genéricas y específicas de las respectivas titulaciones a los contenidos, estrategias, procedimientos de aprendizaje, evaluación, etc., nos puede dar una idea de cómo se trabajan los valores en el ámbito universitario y en qué medida la universidad cumple el compromiso de formar no solo profesionales competentes en el desarrollo de un oficio, también buenos ciudadanos y ciudadanas.

---

<sup>19</sup> El modelo competencial adoptado en España por la Agencia nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA) ha sido el de la propuesta del Proyecto Tunning (<http://unideusto.org/tuning>), frente a la del Proyecto DeSeCo ([www.deseco.admin.ch/](http://www.deseco.admin.ch/)). La competencia se define como «una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con el que una persona es capaz de desempeñarlos», e incluye una combinación de atributos en torno a los tres ejes de *saber*, *saber hacer* y *saber ser-estar*, dentro de la cual están incorporados los valores. Se distinguen dos tipos de competencias: a) *transversales* o *genéricas* que van a ser comunes a todas las titulaciones; b) las *específicas*, propias de cada titulación y categoría profesional. Pese a la diversidad de definiciones elaboradas, lo que parece bastante común es la concepción de las competencias como una mezcla de conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas, actitudes y valores que los estudiantes han de aprender y que tienen reflejo en sus formas de pensar y actuar, de sentir y de relacionarse.

La exigencia de formar y preparar profesionales armados éticamente para las sociedades en las que vivimos adquiere una dimensión específica y sustancialmente relevante cuando se trata de la formación de los profesionales de la enseñanza por su responsabilidad y protagonismo en la formación intelectual y aprendizaje social de niños/as y jóvenes. En estas sociedades altamente diversas, globalizadas y complejas, los procesos de individualización y desinstitucionalización han forzado el replanteamiento de las condiciones de socialización y el modo en que se construyen las identidades personales, así como el sentido y papel de las agencias tradicionales como la escuela en el aprendizaje social y la interiorización de valores y normas (Dubet y Martuccelli, 1998). Además, la diversidad<sup>20</sup> social, cultural y económica produce una fuerte heterogeneidad y arbitrariedad en normas, valores y actitudes que puede llegar a erosionar los vínculos sociales, lo que lleva a reflexionar sobre la necesidad de una cohesión social, del encuentro en valores mínimos, negociados y compartidos —“ciudadanía común” (Cortina, 1998), “moral transcultural” (Marina, 2000)— que garanticen unas condiciones para la sociabilidad y la cohesión social (Touraine 1995, 2005; Giddens 1997, 1995, 1993).

Desde esta mirada sociológica, la educación en valores en la escuela u otros espacios es un instrumento que contribuye a los procesos de construcción y aprendizaje ético de los sujetos y a la transmisión de una moral social, pero sobre todo es también una experiencia fundamental para desarrollar y fortalecer el sentido de la conciencia y responsabilidad social, y un entorno determinante en la recuperación y construcción de un espacio público «cada vez más desierto» y en el que se necesitan espacios en los que «...los hombres y las mujeres puedan participar en una traslación continua entre lo individual y lo colectivo, entre los intereses, los derechos y los deberes de índole privada y los de índole comunal» (Bauman, 2006:166). De ahí la importancia creciente de la enseñanza intencional en valores en los espacios y comunidades educativas, y las demandas que en este sentido se plantean a la escuela y al profesorado.

Qué es y cómo se organiza la educación en una determinada sociedad y momento histórico delimita el marco en que se definen las necesidades de formación para la preparación y la especialización del oficio de docente en los niveles educativos no universitarios. El

---

<sup>7</sup> Sobre el debate del multiculturalismo y la diversidad y sus efectos en el capital social de las sociedades recomendamos al lector la lectura instructiva, por lo profusamente documentada, y sugerente por su potencial reflexivo, del artículo que bajo el título “Capital social, confianza ciudadana y diversidad en Europa” han publicado P. Campelo, A. Izaola e I. Zubero (2012) en la publicación colectiva *Inmigración e integración en la UE. Dos retos para el siglo XXI*, publicada por Eurobask, y que recibió el áccesit del X Premio de Investigación Francisco Javier de Landaburu.

recorrido a través de leyes educativas y planes de formación<sup>21</sup> evidencia esa correspondencia entre el contexto social, político y económico, los fines de la educación y su organización, la idea de lo que debe ser y hacer un profesional de la enseñanza y, consiguientemente, el modo de concebir las necesidades de su formación. Una formación que difícilmente está exenta de la referencia a valores y a su transmisión en el sistema educativo por la propia naturaleza de la práctica docente. Se trata de educar y educar en sí mismo es una acción que implica valores, sea de manera manifiesta o latente. Pero más allá de esta consideración universal, lo cierto es que en la medida en que a la educación, y a la escuela en particular, se le van atribuyendo fines formativos que amplían la acción educativa hacia cuestiones relacionadas con el desarrollo y la felicidad personal, la igualdad, la formación cívico-democráticas, el bienestar y la cohesión social, entre otros, la enseñanza de los valores gana en espacio, intencionalidad y detalle. Y una educación en valores entendida de forma intencional tiene que responder a preguntas del tipo qué valores enseñar, por qué, para qué y cómo, además de tener claro quién y qué autoridad tiene en esta tarea, todo ello dentro del marco específico de una comunidad educativa. Los docentes han de prepararse para ser capaces de gestionar esos interrogantes, y su formación ha de ser igualmente más intencional y sistemática cuanto más necesario sea que el profesorado asuma la responsabilidad de ser un referente e interlocutor en el aprendizaje ético del alumnado y, consiguientemente, cuanto más se conciba la escuela como un proyecto ético.

Porque sí parece que las necesidades de la escuela apuntan en esa línea, al menos en el plano de las intenciones. Las referencias de las instancias europeas a lo que, de forma genérica, se denomina “responsabilidad social” del profesorado<sup>22</sup> —esto es, la derivada de las nuevas exigencias de índole social como la que plantea la integración de alumnado con necesidades especiales, la atención a la diversidad cultural y lingüística, la gestión de la multiculturalidad en los centros y/o la atención a problemas sociales, emocionales o de conducta—, como una de las tareas añadidas en la actualidad a la función docente, constituye una pequeña muestra de la preocupación por una formación personal del profesorado que va más allá de su capacitación técnica o pedagógica e interpela a su compromiso social y compartido con el resto de la comunidad educativa en la mejora de la enseñanza. En la consulta que bajo el título *Escuelas para el siglo XXI* se realizó en 2007 desde la Comisión Europea, orientada a la identificación

---

<sup>21</sup>Ver en este mismo trabajo el apartado dedicado a la revisión histórica del recorrido realizado por la formación inicial del profesorado. El examen de la evolución del concepto de educación y su desarrollo a través de las correspondientes leyes permite apreciar una evolución hacia una “enseñanza intencional” de valores. El lugar y la referencia a la dimensión de los valores se ha hecho más explícita y detallada, al igual que el papel de la escuela en la formación en valores. Evidentemente la transmisión y/o inculcación de valores ha estado presente siempre, pero su relevancia en tamaño y concreción es más reciente. La LOGSE, a nuestro juicio, supone un hito en la incorporación de una educación en valores entendida como una acción educativa integrada (transversalidad) y sistemática y como formación ética en un contexto democrático.

<sup>22</sup>EURYDICE (2008). *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Disponible en: <<http://www.educacion.es/cide/eurydice/index.htm>>

de las acciones necesarias para garantizar la calidad y modernización de la educación en los estados miembros, además de los supuestos de partida sobre la función de las escuelas en el aprendizaje en valores y el consenso social<sup>23</sup>, llaman la atención los objetivos en torno a los cuales se formulaban algunos de los interrogantes, concebidos como factores contribuyentes a una escuela de calidad: educación para el crecimiento sostenible, la igualdad y la atención a la multiculturalidad, y preparación de los escolares para la ciudadanía responsable, la paz y la tolerancia de la diversidad. Objetivos todos ellos que requieren del aprendizaje de actitudes y valores que no está garantizado en la mera transmisión de conocimientos, como la propia Comisión reconoce<sup>24</sup>. El aprendizaje ha de proveerse de situaciones, experiencias y relaciones significativas para que sea efectivo. Y ahí la figura del docente es fundamental en la iniciativa, la motivación y el ejemplo. De hecho, en la respuesta a esa consulta por la asociación de formación del profesorado en Europa<sup>25</sup> (Association of Teacher Education in Europe, ATEE), que destaca la importancia del apoyo y colaboración que puedan recibir del resto de la comunidad en la eficacia de las escuelas para responder a los nuevos desafíos, se advierte de la necesidad de que el profesorado se impliquen junto a familias, alumnado u otros agentes, en “crear un ethos de responsabilidad compartida”, además de tomar consciencia de “ser ejemplo” (*role models*) para el alumnado y transmisores de un curriculum oculto de valores y actitudes.

La idea de que el profesorado constituye, como no cabría esperar de otra manera, un factor fundamental y una ayuda clave en que las personas «desarrollen sus talentos y alcancen su potencial de crecimiento personal y bienestar» y adquieran «la compleja variedad de conocimientos y capacidades que necesitarán como ciudadanos y trabajadores»<sup>26</sup> está en la base de la creciente atención y preocupación en torno a la calidad de su formación de las que se hacen eco las iniciativas y políticas europeas en materia de educación. Eso sí, la referencia a la educación en valores o a un aprendizaje ético no presenta tanta concreción o detalle entre las nuevas demandas como otras competencias de carácter más instrumental y técnico. Aunque el perfil de mediador social entre mundos de significados distintos y diversos, a veces encontrados, junto a las habilidades demandadas y que se espera desarrolle en el aula y fuera de ella, sí aluden implícitamente a esa dimensión como una necesidad actual e insoslayable para el docente del siglo XXI. De ello se hacen eco igualmente los formadores de docentes

---

<sup>10</sup> En la introducción puede leerse: «La escuela es el lugar en el que la mayoría de los europeos pasa al menos nueve o diez años de su vida. Allí adquieren los conocimientos, habilidades y competencias básicos y muchas de las normas, actitudes y valores fundamentales que les orientarán en sus vidas. (...) Una buena educación escolar también establece las bases de una sociedad abierta y democrática formando a las personas en la ciudadanía, la solidaridad y la democracia participativa». COMISION EUROPEA (2008). *Escuelas para el siglo XXI*. SEC(2007)1009, Bruselas 11 de Agosto. Disponible en: <[http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_es.pdf)>

<sup>11</sup> COMISIÓN EUROPEA (2009). *Competencias clave para un mundo cambiante*. COM(2009)640 final, Bruselas 25 de noviembre. Documento para el proyecto de informe conjunto del Consejo y de La comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010». Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:ES:PFID>>



(ATEE) cuando advierten sobre la necesidad de que la definición y medición de la calidad del profesorado en Europa no comprenda únicamente el dominio de conocimientos y habilidades, sino que incorpore «personal qualities»<sup>27</sup>, esto es, se mida igualmente cualidades como respeto, cuidado, empatía..., además de valores, actitudes, identidades, creencias personales.

Desde esta perspectiva tiene sentido pensar en esta dimensión del perfil docente como un aspecto del aprendizaje profesional inicial o permanente que no debería descansar únicamente en la intuición o la experiencia vital.

Para empezar, dadas las demandas y los desafíos a los que los nuevos cambios sociales enfrentan al profesorado, parece oportuno pensar en un proceso de aprendizaje profesional en el que se facilite la construcción de la propia matriz de valores a fin de fortalecer la formación ética del futuro docente. La necesidad de aprendizaje ético que, como se ha argumentado más arriba, consideramos extensible a toda la enseñanza superior, en el caso de los profesionales de la enseñanza adquiere una relevancia mayor dada su condición de educador/a.

Por otra parte, algunas de esas demandas tienen mucho que ver con la necesidad de un alumnado niño o adolescente de tener referentes, espacios e interlocutores válidos, para gestionar sus identidades y su conciencia ética. Formar en valores a las nuevas generaciones desde la voluntad, la intuición o el sentido común puede ser posible, pero hay que admitir —el profesorado en activo cada vez es más consciente de ello— de la complejidad que arrastran las cuestiones y dilemas de naturaleza ética que se presentan en la tarea cotidiana. No es solo un código deontológico lo que requiere la formación del docente, sino una reflexión y construcción de su propia capacidad para ser un interlocutor en esos procesos de construcción de identidades. Por ello, ser consciente de ejercitar ese papel, pensar en el lugar de los valores en el curriculum, saber qué y cómo trabajar esos valores en la docencia, con qué herramientas, cómo compartir esa responsabilidad con la comunidad educativa, cuáles son los límites de la autoridad y los territorios morales de la escuela... etc., cuestiones todas sobre las que el futuro docente habría de reflexionar a nivel teórico y práctico.

Además, si la escuela se concibe como un instrumento para la cohesión social y la educación en valores de la ciudadanía, el profesorado también necesita formación específica en este ámbito. Como evidencian los recientes estudios llevados a cabo en

---

<sup>12</sup> *Response from the Association For Teacher Education In Europe (Atee) to the public consultation on "Schools For The 21st Century"*. Disponible en: <[http://www.atee1.org/uploads/kennisbank/atee\\_response\\_on\\_the\\_consultation\\_schools21stcentrury\\_fina\\_.pdf](http://www.atee1.org/uploads/kennisbank/atee_response_on_the_consultation_schools21stcentrury_fina_.pdf)>

<sup>13</sup> COMISIÓN EUROPEA (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. COM(2007) 392 final, Bruselas 3 de Agosto. Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF>>

nuestras escuelas, las voces del profesorado y las familias perciben las dificultades de adaptación a las nuevas necesidades y a los nuevos requerimientos y la carencia de habilidades, conocimientos y recursos que contribuyan a reforzar su papel educativo más allá de la instrucción (Ararteko, 2006; Usategui y del Valle, 2007, 2009). Hablamos de fomentar en los profesores actitudes de apertura, de crítica, de reflexión, tolerancia y respeto a las diferencias individuales y grupales (género, clase, etnia, religión, ideología...); es lo que requiere una tarea que conlleva:

“implicar a los estudiantes en un proceso de reflexión crítica consistente en estimularles a que se cuestionen lo que se asume como natural, desvelar las suposiciones ocultas, a ver desde nuevas perspectivas. Significa cuestionar a los estudiantes no sólo a través de preguntas de “cómo”, sino “qué” y “para qué”. Significa ayudarles a desarrollar la habilidad de tomar decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que permitan tomar consciencia de las consecuencias éticas y políticas y de las posibilidades alternativas.”

(Adler, 1992:78)

Por ello, la preparación del profesorado para que asuman y se comprometa con actitudes éticas y sean capaces de formar sujetos con rasgos éticos es tan relevante como una rigurosa formación científica, pedagógica y didáctica en la disciplina respectiva. En sociedades homogéneas y de fuerte consenso social y moral, éste era un rasgo que se le suponía al docente, al igual que su autoridad o legitimidad, como algo adquirido e interiorizado y proyectado en su vocación. En sociedades como las nuestras, complejas y plurales, el consenso social y moral se crea y produce socialmente más bien conforme a situaciones particulares, en la convivencia con los otros y a través de lo Bouchard y Taylor llaman “ajustes concertados”<sup>28</sup>, lo que a su vez justifica la necesidad de formación para saber estar y gestionar esas situaciones con éxito. Quien tiene la responsabilidad de educar desde la escuela no puede ignorar esa demanda, pero tampoco quien forma a los formadores.

Desde que en la década de los setenta la formación del profesorado de la enseñanza primaria fuera integrada en el marco universitario, la universidad se encarga de formar a todos

<sup>14</sup>ATEE (2006) *Quality of Teachers. Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Disponible en: [http://www.atee1.org/uploads/kennisbank/quality\\_of\\_teachers\\_attee\\_def.pdf](http://www.atee1.org/uploads/kennisbank/quality_of_teachers_attee_def.pdf)

<sup>15</sup>G. Bouchard y Ch. Taylor (2010). *Construir el futuro. El tiempo de la reconciliación*. Bilbao: Ikuspegi. Citado en Campelo, Izaola y Zubero (2011), o.c., p. 176.

los y las futuras profesionales de la enseñanza tanto en los niveles de enseñanza primaria como secundaria. Con condiciones de formación diferentes, en ambos casos la enseñanza ha estado centrada en el modelo de transmisión del conocimiento más que en su gestión y mediación, al igual que ocurría en el conjunto del sistema educativo. De todos modos, la titulación para los niveles de primaria, orientada de modo específico al título de maestro o maestra, ha tenido un fuerte componente de ciencias de la educación. Aun cuando ello no sea garante de una formación ética intencional, en la carrera se aprende para enseñar, lo que deja más margen para la consideración de cuestiones relacionadas con el desarrollo personal y social del alumnado. En el caso del profesorado de secundaria la formación para la docencia se realiza con posterioridad a la obtención de una titulación en una profesión que no es la de enseñar, mediante una capacitación complementaria intensiva en un tiempo considerablemente más reducido. Aunque en algunas titulaciones se cuente con alguna materia de formación deontológica, los estudios se han centrado en los saberes y técnicas de la disciplina. Desde que la LOGSE incorporara al ciclo obligatorio la enseñanza secundaria, los desajustes y las dificultades en la preparación y formación de este profesorado con la realidad educativa en las aulas, se han hecho eco entre los propios docentes y otros profesionales del ámbito educativo. La distancia, intencionalmente buscada, entre el enseñante y el educador se ha revelado equívoca y perjudicial para el buen hacer y el bienestar de los docentes, especialmente en los niveles de enseñanza secundaria.

Desde nuestro punto de vista, sean cuales sean las diferencias que pueden concurrir en los perfiles, intenciones, expectativas y aprendizajes del alumnado y aun considerando las especificidades de ambos niveles formativos en el sistema educativo, para llegar a ser buen docente el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y técnicas necesarias debe integrar y reforzar la dimensión ética. Sociedad y escuela han cambiado y el docente está obligado a responder a las nuevas condiciones. Sin duda, el marco del EEES constituye una oportunidad para que ello sea posible. La incorporación, como competencias a desarrollar y adquirir en el aprendizaje junto a otras de carácter instrumental y técnico, de contenidos sociales y éticos constituye un elemento innovador y potencial en los nuevos planes de estudios para ser aprovechado en todas las titulaciones y, especialmente, en la formación inicial del profesorado. En este tiempo de transición y cambio de modelos de aprendizaje, roles y relaciones profesor-alumno, de planes de estudio de titulaciones, de metodologías y recursos..., todo apunta a la necesidad de examinar en qué medida los valores están presentes en esa formación. Interesa saber si en el nuevo contexto se propicia más espacio y protagonismo que antes para la educación en valores, cómo los docentes universitarios que forman al futuro profesorado sitúan en su tarea la demanda de aprendizaje ético, qué importancia y sentido le conceden a la educación en valores en su preparación profesional, cómo la integran y aprovechan los contenidos propios de sus asignaturas y las situaciones de aprendizaje y experiencias universitarias para promover el desarrollo del alumnado como sujeto de aprendizaje ético y como futuro formador en valores. Interesa igualmente tener la visión del aprendiz de profesor/a, qué espera de ella y si en ese proceso, adquiere sentido el aprendizaje en valores tanto para su desarrollo personal

como para su tarea educativa. Desde ese interés múltiple, acorde con un enfoque sociológico que sitúa los valores y su gestión y transmisión en los procesos sociales como un factor clave para el fortalecimiento de la convivencia y de la cohesión social en sociedades plurales y democráticas, es como se diseña la investigación empírica que tiene como finalidad la revisión y el diagnóstico de la educación en valores en la formación inicial de los docentes.





# 2 LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL MARCO DE LAS LEYES EDUCATIVAS





## La formación inicial del profesorado en el marco de las leyes educativas

*g*arcía Calvo en su ponencia “Enseñanza y futuro”, en el *II Congreso de Educación y Sociedad*, criticaba la actitud profética de nuestras sociedades, que las lleva a justificar las decisiones tomadas en el presente amparándose en un futuro que siempre por naturaleza es imprevisible e inabarcable, lo que nos obliga a vivir teniendo a la vista un horizonte permanente de expectativas, un *continuun* de algo por venir que nunca llega. Esto llevado al campo educativo y a la formación inicial del profesorado, nos previene de poner un peso excesivo en la previsión, en la tentación de querer programar al detalle un “*porvenir profesional solo probable*” (González Farazo, 2000:25).

“Nuestros estudiantes, en la etapa de formación inicial como futuros docentes, debieran verse como creadores de cultura en un medio complejo y adverso, que aún reserva a los maestros un papel de hacendosos subalternos aptos para normalizar y regular la vida ajena, con la ayuda de un instrumental técnico en el que deben estar “adiestrados””

(González Farazo, 2000: 25-26).

Sin embargo, abrir las puertas a las múltiples funciones de los docentes no nos puede hacer perder de vista que, independientemente de las posibles dificultades para caracterizarla y de sus peculiaridades (Gimeno,

1981; Marcelo, 1989), sin entrar en las diversas interpretaciones que desde las distintas ciencias de la educación se han venido atribuyendo al profesorado como categoría social (Guerrero, 2010, 2007) y/o sin analizar las implicaciones y significaciones del término profesión (Elliot, 1975; Bergen, 1988; Etzioni, 1960; Freidson 1978, 1994), en un primer momento es imposible dejar de considerar la enseñanza como una profesión y, como tal, como una actividad que demanda que sus profesionales reciban una identidad y una especialización y preparación concretas en cualquiera de los niveles educativos en el que ejerzan su labor docente.

Plantear la cuestión de la formación en cualquier área del conocimiento humano necesariamente nos obliga a tomar perspectiva y elevarnos por encima del aquí y ahora y mirar un mañana, sin perder de vista un ayer que nos informa y conduce. Se educa hoy para el mañana, intentando sacar a la luz y suprimir aquellos factores obsoletos que impiden la formación de profesionales adaptables, creativos, culturalmente inquietos y cívicamente comprometidos (Butts, 1993). Esta concepción de la formación de los enseñantes impide imaginar la formación inicial del profesorado como una obra acabada y monocorde, pero sí capaz de dotarles de las competencias adecuadas para hacer frente a los retos de la sociedad del siglo XXI, como por ejemplo, los idiomas, las nuevas tecnologías, la multiculturalidad y la inclusión, los cuatro ejes en torno a los cuales, en estos momentos, la mayoría de los especialistas en educación hacen pivotar la educación del aspirante a profesor/a.

Además, es una opinión comúnmente aceptada que de la motivación de los docentes, de su implicación y de su compromiso depende en gran medida el éxito escolar de los jóvenes. No es de extrañar entonces que, en tiempos de muda, cambio e incertidumbre como el nuestro, la formación del profesorado ocupe un lugar preeminente en las preocupaciones y directrices oficiales. De hecho, todos los informes, documentos y propuestas, que han acompañado tradicionalmente a las sucesivas y numerosas reformas educativas que se han venido sucediendo en España desde la institucionalización del sistema escolar, hacen hincapié en la necesidad de formar adecuadamente al futuro profesorado, como pieza clave para el éxito de los objetivos que pretenden alcanzar y porque se es consciente de que la formación de la juventud constituye la condición misma de posibilidad de la sociedad.

Desde siempre, aunque de una manera intuitiva en los primeros tiempos, se ha visto que todo cambio estructural del sistema de enseñanza exige algo más que modificaciones puramente normativas, sino fundamentalmente “*nuevas maneras de pensar y de actuar en los centros y en las aulas*” (González Sanmamed, 2009: 59). Es decir, requiere la implicación activa y explícita de los docentes en su quehacer profesional cotidiano. Desde esas premisas hay que entender la importancia que se otorga en la actualidad al profesorado como motor del cambio en la transformación de la escuela y en la innovación educativa, es decir, en la adecuación de la escuela a las exigencias de una sociedad apellidada de la Información y marcada por los procesos de globalización, individualización y desinstitucionalización. En este sentido, las

siguientes palabras, referidas a la formación de los profesores y profesoras de secundaria, pueden aplicarse al conjunto de los docentes:

*“Porque hoy, cuando los alumnos tienen al alcance de su mano una cantidad de información impensable hace una década, el profesor debe responder a un perfil nuevo, adaptado a los nuevos tiempos. Ya no sólo es el experto que transmite conocimientos, sino también el orientador, el educador que guía a los alumnos en la búsqueda de los conocimientos. Será él, gracias a su preparación científica, técnica, pedagógica y cultural, el que les ayude a interpretar, a discriminar la información, a adquirir hábitos necesarios para el ejercicio responsable de la ciudadanía .”*

(Almunia Badia, 2010: 16)

La dificultad radica en que las profundas mutaciones sociales y culturales a las que están sometidas nuestras sociedades obligan a formar al futuro profesorado para cumplir múltiples, simultáneas y complejas funciones en contextos prácticos muy diversos que le obligan a responder a las más variadas exigencias. Así, por ejemplo, la formación inicial:

- a) Ha de prepararle para realizar su labor en contextos socio-culturales diversos e imprevisibles, y cada vez más mudables por el mismo proceso de globalización que atraviesa nuestro planeta.
- b) Debe adiestrarle para hacer frente a contextos prácticos caracterizados por *“la convergencia y simultaneidad de múltiples elementos (físicos, psicosociales, epistemológicos, didácticos, axiológicos...) que contribuyen a crear una situación compleja que reclama la actuación y toma de decisiones inmediatas, cargadas de premura”* (Mérida Serrano, 2009: 41)
- c) Ha de incentivar una actitud crítica y comprometida que le permita reflexionar sobre las prácticas, valores y actuaciones que la organización institucional en la que desarrolla su tarea docente potencia, posibilita, dificulta o inhibe (Perrenoud, 2004).
- d) Dejando de lado actitudes y prácticas profesionales excesivamente academicistas e individualistas, ha de capacitarle para desarrollar con sus colegas un clima de colaboración en los centros escolares, que posibilite y favorezca la coordinación, el intercambio de experiencias, innovaciones y dificultades, el trabajo en equipo, de tal modo se asegure la continuidad y la coherencia en el proceso formativo del alumnado

(Ramos, 2007). Se evidencia imprescindible la consolidación de equipos docentes y la aplicación del principio de flexibilidad en la organización de los grupos de estudiantes y de docentes (Medina, Domínguez y Gento, 2008).

- e) Ha de dotarle de unos conocimientos amplios sobre metodologías, técnicas, estrategias de actuación, procedimientos, recursos, herramientas, que le permitan construir repertorios flexibles para adaptarse a contextos diversos y plurales (Zabalza, 2003). Ser capaz de transformar el saber de una ciencia en conocimiento educativo o saber enseñado.
- f) Capacitarle como investigador de su propia práctica educativa. En este sentido, ayudarle a constituirse como un profesional autónomo, reflexivo, autocrítico, capaz tomar decisiones, de valorar sus actuaciones y mejorar aquellos aspectos que le separan de las finalidades previstas.
- g) Prepararle en su faceta de tutor y orientador profesional de su alumnado. Y de establecer cauces de colaboración con sus familias y la comunidad en el que el centro está insertado.
- h) Hacerle ver el sentido axiológico, ético, afectivo y emocional de su tarea. El docente, afirma Victoria Camps (1994) tiene una responsabilidad pública, ya que debe transmitir unos conocimientos y una forma de vida que contribuyan al bienestar de su alumnos en la sociedad en la que están inmersos y a que sean capaces después de mejorar esa misma sociedad. Por eso el profesor ha de ser capaz de favorecer el deseo de saber de sus alumnos y de ampliar sus conocimientos, de cuidar su desarrollo afectivo y social, facilitar su autonomía moral y ser capaz de desarrollar una educación intercultural e igualitaria. Hacer de sus alumnos y alumnas ciudadanos y ciudadanas comprometidos con un futuro sostenible y ético.

No se trata aquí de enumerar el contenido que debería tener, según lo señalado, un plan de estudios de formación del profesorado de nuestro sistema educativo, pero sí mostrar la importancia que tiene la educación en valores en la formación de los futuros docentes. Todo lo que vamos diciendo evidencia que hablar de la formación del profesorado, esto es, los planes de estudio, las competencias que han de lograr, la cultura académica de los centros de formación, sus concepciones educativas y la orientación que otorgan al ejercicio docente, trasciende el plano puramente técnico y nos conduce al campo de los valores (Favre y Reynaud, 2008). Incluso, cuando desde una concepción instrumental y relativista de la formación, se quiere evitar toda mención axiológica y se hace del rendimiento y la eficacia los únicos tribunales del éxito, esa misma opción reposa sobre unos presupuestos valorativos concretos y se dirige a producir un determinado modelo moral de profesorado.

Esto último es fácilmente comprobable si miramos la legislación educativa. No ha habido ley ni reforma educativa en la que no se hayan señalado explícitamente un conjunto de valores en los que formar a su futuro profesorado para que, a su vez, éste los transmitiera a su alumnado en su ulterior práctica profesional. Es decir, es algo admitido desde la aparición de la institución escolar que el profesorado, con sus prácticas pedagógicas y cuantos elementos conforman lo que globalmente llamamos la escuela, transmite valores de ciudadanía adecuados a determinados proyectos nacionales. De hecho, la manera como un poder político concibe la formación del profesorado es el mejor espejo para captar su ideología y su proyecto de sociedad. Incluso analizar la evolución de los tipos de valores, su sentido y lugar en las sucesivas leyes educativas resulta un instrumento sumamente eficaz para entender los elementos estructurantes de los procesos de cambio social y los rasgos característicos de las sociedades correspondientes.

En la historia de la educación en España esta correspondencia entre planes de estudio, cultura académica de los centros, sentido y percepción de la práctica docente y un determinado contexto socio-político es algo notorio y evidente a través de las sucesivas y distintas leyes educativas. Por otro lado, la unión de lo macro y lo micro viene dada por el hecho de que las expectativas, objetivos y sentido último que los profesores y las profesoras otorgan a su quehacer profesional están impregnados de aquellos valores vividos en su periodo de formación. Así, como señala González Faraco, *“la relación entre la formación, la institución formadora y el ejercicio profesional subsecuente es en la docencia tan directa como estrecha”* (González Faraco, 2000: 33).

Ya desde los inicios de la Sociología se concebía al sistema de enseñanza como un medio moral socialmente organizado que asegura el consenso moral colectivo indispensable para la vida y la supervivencia de la sociedad, por encima de los posibles conflictos que en ella puedan darse. El profesorado, que representaba, encarnaba y simbolizaba la moral y la cultura a transmitir, necesariamente debía de ser formado en los valores que las sustentaban. Más tarde, a partir de los años 70 del siglo pasado, la llamada sociología crítica desveló los intereses de clase y patriarcales escondidos tras los valores que la escuela pretendía inculcar<sup>14</sup> a su alumnado. Además mostraba como al profesorado a lo largo de su formación inicial se le transmitía un conjunto de normas, valores y actitudes destinados a convertirle en colaborador,

<sup>14</sup> Toda la llamada sociología crítica de la educación, que concibe el conocimiento educativo como el reflejo de ciertos intereses sociales y políticos. La bibliografía sobre el tema es amplísima, pero los siguientes autores proporcionan una visión adecuada de las valiosas aportaciones de esta corriente sociológica: Alonso Hinojal, I., 1980<sup>a</sup>, 1984, 1985; Anyon, J., 1979, 1999; Apple, M.W., 1979, 1982<sup>a</sup>, 1982b, 1983a, 1983b, 1986, 1988, 1995, 1996, 1999; Apple y King, N. R., 1977; Banks, O., 1983; Bernstein, B., 1977, 1958, 1959, 1960, 1961, 1961b, 1962, 1965, 1972, 1985, 1981, 1983, 1971, 1974, 1977, 1984, 1974, 1969; Bourdieu, P y Passeron CH., 1967, 1977; Bourdieu, P., 1983; Chamboredon, J.C., 1975; Delamont, S., 1980; Denscombe, M., 1980; Dreeben, R., 1983, 1990; Foucault, 1999; Sanchez Horcajo, JJ., 1979; Vegas Gonzalez, S., 1986; Taxel, J., 1983.

la mayoría de las veces de forma inconsciente, en las funciones de segregación social subyacentes a los explícitos deseos de equidad social presentes en el lenguaje de la institución escolar. La sociología crítica desenmascaró el carácter clasista, sexista y racista de los valores escolares. Pero ni la sociología clásica ni la crítica descubrieron su presencia y su importancia en la escuela y en la formación inicial del profesorado. Esto el poder ya lo había descubierto desde los orígenes de la escuela y, aún más, la institucionalización de la escuela debe mucho a su función moralizadora e integradora.

Todo ello no nos lleva postular una concepción reproductorista de la educación. El conflicto, el desorden, el azar, la variación son elementos constituyentes de los sistemas sociales. Estos, al mismo tiempo que producen y reproducen las condiciones de su orden y cohesión, llevan en su interior el germen de su transformación. El sistema de enseñanza, instrumento indispensable para la reproducción de la cultura, normas, valores y relaciones que conforman el orden social, es también, y al mismo tiempo, un factor de cambio social. De ahí que las leyes de educación, instrumentos utilizados por los poderes políticos en orden a reproducir un sistema educativo conforme a unos modelos económicos, políticos, culturales y sociales concretos, paradójicamente puedan ser factores disolventes de dichos modelos.

En todo caso, analizar los rasgos y los valores que históricamente han configurado el adiestramiento del profesorado y sus centros de formación nos permite, no solamente analizar correspondencias entre sistema político y educativo, sino mostrar líneas de continuidad en el tiempo que ayudan a comprender muchos de los problemas planteados en el momento presente en la formación inicial del profesorado y en el lugar, sentido y utilidad que se concede en ella a los valores. Quizás así, parafraseando a Manuel Azaña, España deje de ser de una vez para siempre un país enfermo de historia no cribada por la crítica.

# 1

## Entre la revolución y la dictadura

### 1.1 Los comienzos

En España, la institucionalización y el desarrollo de la profesión docente y de la formación correspondiente han ido al compás de la evolución social y política del Estado español a partir del siglo XIX<sup>15</sup>. En concreto, al igual que en el resto de los países europeos, la creación de instituciones públicas encargadas de la formación del profesorado se relaciona con la construcción de los sistemas nacionales de educación, que en España se produce con un retraso importante y totalmente al margen de los nuevos planteamientos pedagógicos que comenzaban a plantearse a nivel teórico y práctico en muchos de los países del entorno.

Así, el magisterio no comienza a existir institucionalmente hasta el siglo XIX bajo el reinado de Isabel II<sup>16</sup> y solamente a comienzos del siglo XX los maestros pasan a ser funcionarios del estado. En cuanto a su formación, a pesar de que a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX surgen una serie de instituciones que pueden considerarse el germen de las futuras escuelas normales<sup>17</sup>, habrá que esperar a 1839 para que comience a funcionar en Madrid una escuela normal masculina dirigida por Pablo Montesinos. En esta escuela importaba más el control y el adoctrinamiento que se ejercía sobre los alumnos que la calidad de la enseñanza (Varela y Ortega, 1984: 19)<sup>18</sup>. Esta misma falta de cientificidad y conservadurismo ideológico se aprecia en la Reglamentación de 1843 con la

---

<sup>15</sup> El hecho de que analicemos exclusivamente los valores en las leyes, decretos y órdenes emanados del poder central, no nos tiene que hacer olvidar que la institución escolar ha seguido en el País Vasco una historia peculiar, muy ligada a valores de identidad nacional vasca, como testimonia el nacimiento y la evolución de las ikastolas. Ver: ARPAL, J., ASUA, B. y DÁVILA, P. (1982): *Educación y sociedad en el País Vasco*. San Sebastián: Editorial Txertoa; DÁVILA BALSERA, P. (coord.) (2004): *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*. Madrid: Biblioteca Nueva.

<sup>16</sup> Hay que recordar, sin embargo, que fue la Constitución de 1812 quien puso los primeros cimientos de lo que habría de ser toda la política educativa del siglo XIX. Ver: DÁVILA BALSERA, P. (1994): *La honrada medianía. Génesis y formación del Magisterio español*. Barcelona: PPU

<sup>17</sup> La Cátedra de Educación (1797), la Junta de Exámenes (1804), el Real Instituto Militar Pestalozziano (1806), la Escuela Mutua de Madrid (1818).

<sup>18</sup> Gil de Zarate en un texto en el contexto de secularización y la libertad de enseñanza : “*Porque, digámoslo de una vez, la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder, el que enseña domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina. Entregar la enseñanza al clero, es querer que se formen hombres para el clero y no para el estado*” (GIL DE ZARATE, A. (1855): *De la Instrucción pública*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos, vol. 1., p. 117.

que se unificaban las distintas normales que habían surgido a lo largo y ancho de la geografía española al calor de la Escuela Normal central: los maestros habían de aprender únicamente aquellas materias y conocimientos necesarios para la educación básica del pueblo. Todo lo que se saliera de lo más elemental era considerado por el gobierno “*una excrecencia dañosa y un defecto*” (Varela y Ortega, 1984: 20). Este control será aún más intenso en la escuela Central de Maestras que tardaría 20 años en aparecer, aunque podamos encontrar iniciativas en algunas provincias a partir de 1847 (Ballarín, 1987).

A pesar de que ya desde los inicios de la profesión, se adorna al magisterio con toda una mitología en torno a su importancia y necesaria vocación, la realidad es que el curriculum de sus estudios es una versión degradada de la cultura de las élites, ya que, como educadores de los pobres, se considera suficiente introducirles en los rudimentos de una cultura empobrecida que, al ser transmitida al pueblo, ayudara a domesticar a éste y a formar su fuerza de trabajo de acuerdo a las necesidades del proceso de industrialización que comienza a desarrollarse en el país (Varela y Ortega, 1984).

El curriculum de las escuelas de Magisterio a lo largo del siglo XIX consistió en poco más que aprender las destrezas básicas. “*El maestro debía de aprender aquellos conocimientos estrictamente necesarios para el pueblo: sólidos, prácticos y capaces de transmitirse fácilmente a los hijos de la gente sencilla*” (Anguita Martínez, 1997: 99)<sup>19</sup>. A todo esto se suma, también, la necesidad de que el maestro contribuya a la formación de la identidad nacional, por lo cual en su formación se introduce una idea de patria y de unidad llena de tópicos y banalidades. Así las asignaturas básicas en su formación fueron la escritura, la lectura, la gramática, la aritmética, la geografía y la historia. Y junto a ellas y con más importancia, la moral y la religión, herramientas básicas para el adoctrinamiento y la sumisión del alumnado. El plan de estudios se completa con técnicas de disciplina, métodos para mantener el orden y estimular la actividad de sus alumnos.

De acuerdo a numerosos especialistas en educación<sup>20</sup>, el curriculum de las primeras Escuelas de Magisterio guarda relación con el contexto de cambios políticos y sociales que rodean su nacimiento, es decir, con un ambiente de conflicto y de luchas de clase. Haciendo

<sup>19</sup> De hecho, Gil Zárate en el *Reglamento Orgánico para las escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino* pone a la Moral y a la Religión como las dos únicas asignaturas necesarias para la formación del maestro, pues de lo que se trata, como él mismo reconoce, es de formar buenos padres de familia, sujetos sumisos y ciudadanos pacíficos y eso se puede ser sin ni tan siquiera saber leer y escribir.

<sup>20</sup> VARELA, J y ORTEGA, F. (1984): *El aprendizaje de maestro*. Madrid: M.E.C.; ORTEGA, F. (1989): “Un pasado sin gloria: la profesión de maestro”, *Revista de educación*, 284, pp. 19-38; ORTEGA, F. y Velasco, a. (1991): *La profesión de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; LOZANO, C. (1994): *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid: Síntesis; GONZÁLEZ FARACO, J.C. (2000): *Cómo se fabrican los maestros*. Huelva: Hergué editorial; GUZMAN, M. de (1973): *Cómo se han formado los maestros*. Barcelona: Prima Luce



honor a su nombre, las escuelas de magisterio, llamadas también las Normales, tendrán como objetivo básico hacer del maestro un ser normalizado y preparado a su vez para normalizar, integrar y “educar” a las clases trabajadoras (Ortega y Velasco, 1991). Como recompensa a su labor, se comienza a construir todo un imaginarium en torno a la importancia de su vocación, su carácter altruista, de servicio y donación, y su función redentora y salvífica, otorgando a su ejercicio profesional rasgos semejantes al sacerdocio<sup>21</sup>. Se trata de responder a una llamada que apela a la entrega sin condiciones a los demás. Como correlato, el pago a su trabajo no será de índole material, sino simbólica, es decir, se le dota de una autoridad moral<sup>22</sup>, de una dignidad y consideración, esto es, un conjunto de valores que, a su vez, favorecen la asunción de todos los modos de comportamiento tenidos socialmente como ejemplares.

El Plan Moyano de 1857 intentó reorganizar el conjunto de la educación española. Establece la enseñanza primaria gratuita y obligatoria para niños y niñas entre los 6 y los 9 años y permite que se establezcan Escuelas Normales de Maestras. Se propone mejorar la pobreza que caracteriza la formación inicial del profesorado. Pero estos buenos propósitos no impiden que se siga manteniendo un curriculum tremendamente devaluado, caracterizado por un conjunto de nociones básicas sesgadas por una fuerte carga moral y con una visión negativa del alumnado de las escuelas públicas, al que se le consideraba de escasas capacidades intelectuales y poco dado por naturaleza al estudio. Es decir, *“precariedad y abandono serán la norma en la formación de los maestros a lo largo de todo el siglo XIX”* (González Farazo, 2000: 36).

Con el nuevo siglo, la Institución libre de enseñanza (ILE), fruto del regeneracionismo surgido tras los acontecimientos 1898, marcará el rumbo de las futuras reformas educativas y planes de formación del profesorado. Aunque va a tener una repercusión y una influencia decisiva en la educación pública, la Institución es un proyecto que nace en el ámbito privado en 1876, por iniciativa de Giner de los Ríos, como un centro dedicado a los estudios universitarios, aunque desde el principio albergó en su interior una sección de alumnos de segunda enseñanza.

---

<sup>21</sup> Durheim traducirá sociológicamente este carácter cuasi sagrado de la labor del los maestros y maestras y lo reificará: *“El maestro es el órgano de una insigne persona moral que le es superior: la sociedad. De igual manera que el sacerdote es el interprete de su dios, él es el interprete de las grandes ideas morales de su época y de su país. Si comulga con dichas ideas, si es capaz de apreciar toda su grandeza, la autoridad que deriva de ellas y de la que es consciente, no dejará de comunicarse a su persona y a todo lo que emana de ella. Tratándose de una fuente tan impersonal, no caben ni orgullo, ni vanidad, ni pedantería. Dimana por entero del respeto que tiene el educador para con sus funciones y, si se nos permite la expresión, de su ministerio: Es ese respeto el que, por vías de la palabra, del gesto, pasa a la conciencia del educador a la conciencia del niño”* (Durkheim, 1975: 71).

<sup>22</sup> Por eso, *“la autoridad moral es la cualidad principal del educador porque es a través de la autoridad como simboliza que el deber es el deber”* (Durkheim, 1975: 70). Para Durkheim, la autoridad vista desde este prisma no tiene nada de violento ni de represivo: consiste en su totalidad en un cierto ascendiente moral. Como conclusión, se podría decir que encarnar el deber, simbolizar y representar la cultura, en definitiva, imponerla, es todavía, más decisivo que enseñarla.

Es un proyecto educativo innovador que algunos historiadores consideran un claro precedente de la “Escuela Nueva” (Escolano, 2002).

Giner de los Ríos, en su discurso con ocasión de la inauguración del curso 1880-1881, explicita las líneas maestras de la Institución. Coloca a la ILE por encima de toda doctrina u opción política, religiosa, filosófica, haciendo de la libertad su principio y su razón de ser, al proclamar la autonomía e inviolabilidad de la ciencia, y, por consiguiente, su total independencia de cualquier autoridad que no sea la conciencia del profesor-investigador. Con la mano tendida hacia todas las creencias y doctrinas, a todas las profesiones, partidos políticos, en un compromiso total con la sociedad, la ILE se convierte en instrumento de paz, tolerancia, concordia, convivencia y *solidario amor entre los hombres*. Defiende la igualdad entre los hombres y abre un camino de esperanza en la construcción de un mundo más justo, más bello, y, con palabras actuales, más sostenible. Giner de los Ríos está absolutamente convencido de que, para que España se abra a caminos de renovación que le permitan salir de su estado de decadencia crónica, es necesario someterla a un proceso de educación nacional, a cuyo servicio pone la ILE<sup>23</sup>.

Para dinamizar y enriquecer la regeneración pedagógica, sin traicionar sus raíces krausistas, que le empujan a tener una confianza absoluta en la educación como motor de renovación del hombre, Giner de los Ríos conforma su método didáctico a partir del la mayéutica socrática, a la que enriquece con las aportaciones de Rousseau, Pestalozzi y Froebel.

Así construye el método intuitivo, en el que la observación sensible ocupa un lugar importante, pero también la introversión y la reflexión, el pensar por cuenta propia, la iniciativa personal, la actitud crítica y creadora, el sentido de responsabilidad hacia uno mismo y los demás, el valor del trabajo y del esfuerzo personal.... En una palabra, todo aquello que contribuya a que el alumno perciba intuitivamente el contenido de la enseñanza a través de la realidad y la práctica, no por medio de abstracciones y generalizaciones, típicas de la enseñanza tradicional, excesivamente intelectualista y memorista. De aquí que la ILE refuerce otros aspectos esenciales para la formación plena de la personalidad, que rompan la excesiva separación entre lo intelectual y lo manual, al mismo tiempo que

---

<sup>23</sup> “*Germinada en el hervidero de las ideas con que sacudió nuestra pereza intelectual el impulso de la libertad de enseñanza; nacida luego en medio de una crisis profunda, y a favor de ella, como todas las obras firmes de la humanidad y de la vida; gradualmente desenvuelta a compás de la evolución con que ha ido granando en sus senos la conciencia de su fin; penetrada de severo respeto hacia la religión, el Estado y los restantes órdenes sociales, la Institución Libre, de día en día más próspera y fecunda para bien de todos ¿aún de sus adversarios?, merced al concurso espontáneo de la sociedad, a quien después de Dios todo lo sabe, viene hoy a renovar ante ella sus votos, tendiendo con amistosa fraternidad la mano de todas las doctrinas y creencias sinceras, a todos los centros de cultura, a todas las profesiones bienhechoras, a todos los partidos leales, a todos los gobiernos honrados, a todas las energías de la patria para la obra común de redimirla y devolverla a su destino*” (Giner de los Ríos, 1881)

ayudan a la conservación de la salud, el disfrute del goce estético y la responsabilidad en el uso de los bienes materiales<sup>24</sup>.

Aunque la cita es larga, el siguiente texto nos descubre la modernidad los planteamientos teóricos y metodológicos de la ILE, cuya puesta en marcha exigen una renovación total de la enseñanza practicada en las aulas de la época y una concepción de la educación escolar como un proceso único que se desarrolla en distintas etapas y fases, pero interrelacionadas unas con otras<sup>25</sup>.

“Transformad esas antiguas aulas suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio. Romped esas enormes masas de alumnos, por necesidad constreñidas a oír pasivamente una lección o a alternar en un interrogatorio de memoria, cuando no a presenciar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. Sustituid en torno del profesor a todos esos elementos clásicos por un círculo poco numeroso de escolares activos que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos, en suma, y cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro. Vedlos excitados por su propia espontánea iniciativa, por la conciencia de sí mismos, porque sienten ya que son algo en el mundo y que no es pecado tener individualidad y ser hombres. Hacedlos medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; discutir, como en Grecia, los problemas fundamentales del ser y destino de las cosas; sondear el dolor en la clínica, la nebulosa en el espacio, la producción en el suelo de la tierra, la belleza y la Historia en el museo; que descifren el jeroglífico, que reduzcan a sus tipos los organismos naturales, que interpreten los textos, que inventen, que descubran, que adivinen formas doquiera...

<sup>24</sup> “[...] la adopción de los métodos intuitivos en todos los grados, no ya de la primera, sino de la segunda enseñanza; la introducción de la gimnástica, llamada a mejorar las condiciones de una raza empobrecida; del dibujo, que tan maravillosamente despierta el espíritu de observación y el amor a la naturaleza y el arte; del canto, que inicia el sentido estético en la esfera más propia y familiar al niño; de los ejercicios manuales, que lo educan para el aprendizaje técnico y dan rienda suelta a la tendencia plástica y creadora de la fantasía; de las excursiones, ya antes mencionadas, uno de sus más poderosos elementos; de las cajas de ahorro, que habitúan al uso racional de los bienes” (Giner de los Rios, 1881)

<sup>25</sup> Aunque en ese primer periodo de la ILE no se defiende una educación secundaria obligatoria, ya estaba en germen la idea de que este nivel de educación, como parte integrante de la educación general, se impartiera a todos.

*Y entonces la cátedra es un taller y el maestro un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se convierte en ético e interno; la pequeña sociedad y la grande respiran un mismo ambiente; la vida circula por todas partes y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo, lo que pierde en pompas y en gallardas libreas. ”*

(Giner de los Ríos en Abellan, 1996: 430)

Al mismo tiempo, Giner de los Ríos no olvida que ese proyecto educativo que mira hacia el interior del ser humano implica una profunda renovación moral personal dirigida a la construcción de una nueva sociedad. Hijo de su época, Giner de los Ríos siempre tendrá a la vista la regeneración de una España arruinada, inculta, mezquina e intolerante<sup>26</sup>.

Todo lo anterior evidencia que la ILE no se limita a instruir, sino a educar y a educar en y para la libertad, en la esfera de lo que se podría llamar hoy educación para la ciudadanía, dando a este concepto un contenido claramente político, esto es, formación de ciudadanos que participan activamente en la vida política, cultural, económica de su país. Dentro de este contexto se entiende su preocupación constante en la “educación popular”, en órbita con planteamientos posteriormente orteguianos, es decir, dirigida a sacar al pueblo de la masa y darle la ciudadanía política. Por eso era partidario de incorporar la educación cívica en todos los niveles educativos.

Indudablemente este movimiento de renovación pedagógica que puso en marcha la ILE suponía un replanteamiento de la formación del profesorado. Los anhelos de regeneración ética, social y política que encarnaba no ponían ser desarrollados por un profesorado caracterizado por un mediocre nivel cultural y una práctica docente sesgada por un fuerte

<sup>26</sup> “La Institución no pretende limitarse a instruir, sino cooperar a que se formen hombre útiles al servicio de la humanidad y de la patria [...]: desde la génesis del carácter moral, tan flaco y enervado en una nación indiferente a su ruina, hasta el cuidado del cuerpo, comprometido, como tal vez en ningún otro pueblo de Europa, por una indiferencia nauseabunda; el desarrollo de la personalidad individual, nunca más necesario que cuando ha llegado a su apogeo la idolatría de la nivelación y de las grandes masas; la severa obediencia a la ley, contra el imperio del arbitrio, que tienta a cada hora entre nosotros la soberbia de gobernantes y de gobernados; el sacrificio ante la vocación sobre todo cálculo egoísta, único medio de robustecer en el porvenir nuestros enfermizos intereses sociales; el patriotismo sincero, leal, activo, que se avergüenza de perpetuar con sus imprudentes lisonjas males cuyo remedio parece inútil al servil egoísmo; el amor al trabajo, cuya ausencia hace de todo español un mendigo del Estado o de la vía pública; el odio a la mentira, uno de nuestros cánceres sociales, cuidadosamente mantenido por una ecuación corruptora; en fin, el espíritu de equidad y tolerancia, contra el frenesí exterminador que ciega entre nosotros a todos los partidos.

Quiera la Providencia bendecir nuestra obra, permitiéndonos cooperar a que disminuya, por poco que ello sea, la oscura sombra que, pese a estadísticas complacientes, señala todavía el lugar de esta tierra de España, no sé si en el mapa de la instrucción escolar, mas sí en el de la prosperidad y la cultura. Aun los hombres egoístas, destituidos de ideal y que sólo pueden rendir a causas nobles el tributo del escarnio, no verán mal el día en que asegure el bienestar de esta sociedad una generación más pura, más severa, más digna, más honrada”. (Giner de los Ríos, 1881).

autoritarismo y una ideología excesivamente conservadora. En el mencionado discurso de inauguración del curso 1880-1881 se señala:

“Así, la Institución, orientándose primero –en medio de los tanteos irremisibles de todo aprendizaje- en los progresos obtenidos por otras naciones y enviando a sus profesores para estudiarlos de cerca; procurando adaptarlos a nuestro genio y circunstancias; completándolos, por último con el fruto de su experiencia propia, ha podido tal vez, en medio de su poquedad y sus limitaciones, iniciar algún nuevo camino, enteramente acorde, sin embargo, con el movimiento actual de la de la cultura pedagógica.”

(Giner de los Ríos en Abellan, 1996: 430)

Así, la Institución dirigió gran parte de su energía a elevar la cultura del profesorado, dignificar su figura y su profesión, sacarles de su penuria económica, formarles y potenciarles al máximo. Sin obviar la importancia de los recursos materiales, Giner de los Ríos estaba convencido de que los maestros son lo más importante de la acción educativa<sup>27</sup>. Frente a la mediocridad de la formación inicial oficial, si se quería maestros capaces de liderar la regeneración pedagógica encaminada a renovar moral, política y culturalmente al país, habría que proporcionarles:

“(...) aquella formación fundamental, capaz de dotarlos de una instrucción, no tan rica en pormenores subalternos como en la vigorosa solidez de sus principios y en la universalidad de sus direcciones, que no puede excluir ningún orden del saber contemporáneo; y, sobre todo, lo que más importa, capaz de despertar en sus almas un sentido profundo, enérgicamente varonil, moral, delicado, piadosos; un amor a todas las grandes cosas; a la religión, a la Naturaleza, al bien, al arte; una conciencia transparente de su fin, nutrida por una vocación arraigada; gustos nobles, dignidad de maneras, hábito de mundo, sencillez, sobriedad, tacto y, en fin, ese espíritu educador que remueven, como la fe, los montes y que lleva en sus senos, quizás cual ninguno otro, el porvenir del individuo y de la patria.”

(Giner de los Ríos, 1969: 115)

<sup>27</sup> “Dadme el maestro y os abandono la organización, el local, los medios materiales; cuantos factores, en suma, contribuyen a auxiliar su función. Él se dará al arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de ellos” (Giner de los Ríos 1880-181).

Indudablemente para que las Escuelas Normales dotaran a los maestros y maestras de las características señaladas, hacía falta que, junto a una sólida formación científica y pedagógica, la educación en valores de modernidad formara parte esencial de su formación inicial. Para ello, era absolutamente imprescindible la reforma y la reorganización de las Escuelas Normales. Y a esta tarea se van a dedicar desde el gobierno diversas personalidades cercanas a la ILE.

Ya en 1882 el Ministerio Albareda crea el Museo Pedagógico, cuyo primer director será Cossío, uno de los más notables integrantes de la ILE. Era un establecimiento para la formación del profesorado de acuerdo a los principios de la Institución.

En 1907 se crea la Junta para la Ampliación de Estudios, encargada de la formación del profesorado y el fomento de la cultura española. Se proponía sacar a España de su tradicional ostracismo. Para ello se esforzó en enviar a Europa para ampliar estudios a los mejores universitarios españoles. La Junta tuvo un gran influjo en la renovación pedagógica y cultural de España. De este organismo surgirán tres importantes instituciones que han dejado huella en la cultura española: el Centro de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes y el Instituto-Escuela, importante centro piloto para la reforma de la segunda enseñanza a través de una metodología didáctica activa, basada en la experiencia, que incorporaba las pedagogías europeas más innovadoras.

Dentro de este contexto cabe entender la creación en 1909 de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio para la formación del profesorado de las Escuelas Normales y de los Inspectores de Enseñanza primaria, en cuyo curriculum por primera vez se introducen en España la psiquiatría del niño, la psicología y todo un conjunto de nuevos conocimientos destinados a renovar el sentido y el contenido de la ya rancia pedagogía tradicional. Este mismo espíritu acompaña al decreto del 30 de agosto de 1914 que contenía el nuevo plan de reorganización de las Escuelas Normales.

Sin embargo, una vez más se trataba de explicar la sociedad desde la escuela, es decir, en el fondo, nos encontramos con grandes declaraciones de principios, que tratan de hacer recaer en los hombros de los maestros y las maestras la responsabilidad de la eficacia de toda labor formativa, sin tener en cuenta las dificultades derivadas de las duras condiciones sociales en las que estaban insertos los niños y las niñas que se pretendía formar. Así, se pretendía superar el tradicional atraso del país a través de una mejora de la formación del profesorado, sin plantearse ningún cambio de importancia en su estructura social y económica (Benso Calvo, 2010).

Ahora bien, una crítica negativa no haría justicia a estos intentos de mejora de la formación del profesorado. También hay que destacar que por primera vez en España se propone dotar al profesorado de una sólida formación científica<sup>15</sup>. Se suprime la división entre maestros elementales y superiores y se crea las escuelas anejas para las prácticas de los futuros docentes,

que, en teoría, debían estar dotadas de los medios más avanzados. Además de unificar el título de maestro, se quiere revalorizar la profesión docente reforzando su formación, que pasa a ser de 4 años, con examen de ingreso y reválida final. Aunque el curriculum es predominantemente teórico, se intenta fortalecer la dimensión más experiencial de la formación; para ello, por una parte, se pretende que las prácticas en las escuelas sean como auténticos laboratorios de pedagogía moderna y, por otra, cobran importancia las materias pedagógicas, con contenidos revisados y actualizados, y distribuidos en dos años.

Pronto las críticas arreciaron y desde los elementos más conservadores y retrógrados, tergiversando la conocida expresión de Giner de los Rios, que “*para tratar con niños es menester hacerse niño*”, se negaba la necesidad de los maestros de poseer una sólida formación intelectual. Como al mismo tiempo, el propio estado de las Escuelas Normales seguía estando ruinoso, los buenos propósitos del Ministerio se quedaron en la nebulosa de las buenas intenciones y al final el plan de 1814 resultó “*a todas luces inadecuado para dotar a los maestros de una preparación profesional acorde con las necesidades implícitas en la nueva filosofía educativa*” (Benvenuto, 1987: 137-138)<sup>29</sup>.

## 1.2 El proyecto educativo de la II República

La llegada de la II República<sup>30</sup> supuso todo un movimiento de renovación pedagógica, que afectó significativamente a las Escuelas Normales y a los planes de estudio de formación de maestros. Probablemente el bienio llamado reformador 1931-1933 representa el mayor esfuerzo de renovación pedagógica desde planteamientos democráticos que se haya llevado a cabo en el Estado español. Por primera vez las reformas educativas se acometen teniendo en el horizonte objetivos políticos de transformación y mejora social. Los responsables del Ministerio de Instrucción Pública

<sup>28</sup> No hay que perder de vista la importancia del Instituto Escuela en la formación inicial del profesorado (Ramírez Aisa, 1994)

<sup>29</sup> Años más tarde María de Meztu escribiría: “*Las Normales han cumplido una labor áspera y difícil, muy digna de aprecio. Han sido los únicos centros que han irradiado luminosidad en torno al maestro; pero a medida que la función de éste se hace más compleja y se le pide algo más que la mera inyección de unos conocimientos rutinarios, crece el movimiento preuniversitario a favor de su preparación en instituciones de cultura superior*” (Maeztu, 1936: 123).

<sup>30</sup> Para un estudio de la política educativa en la II República cabe señalar: ALBA TERCEDOR, C. (1975): “La educación en la II República: un intento de socialización política”, en Manuel Ramírez (ed.): *Estudios sobre la Segunda República Española*. Madrid: Tecnos; BARREIRO RODRÍGUEZ, H. (1989): *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*. La Coruña: Ediciós de Castro; LOZANO, C. (1980): *La educación republicana*. Barcelona: Universidad de Barcelona; PEREZ GALÁN, m. (1977): *La enseñanza en la segunda república española*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo; SAMANIEGO, M. (1979): *La política educativa de la República durante el segundo bienio azañista*. Madrid: Consejo superior de investigaciones Científicas; MOLERO, A. (1977): *La reforma educativa de la segunda República. Primer Bienio*. Madrid: Santillana; LOZANO, Cl. (1980): *La educación republicana, 1931-1939*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

y Bellas Artes del Gobierno de la República concebían la educación como un medio de liberación de las clases populares. De ahí que la educación primaria se planteara desde un doble objetivo: servir a la modernización de España y lograr que las clases populares accedieran a la plena ciudadanía, entendida en sus diversas dimensiones: política, económica, social y cultural.

Ya en la primera etapa, antes de la aprobación de la Constitución, la cuestión que más preocupa al Gobierno provisional de la República fueron las carencias crónicas que mostraba la enseñanza primaria en España: “*Ha llegado el momento de redimir a España por la escuela*”. Para ello se puso en marcha una serie de proyectos educativos, cuyas metas más importantes cabe resumir en tres grandes bloques: un vasto plan de creación de escuelas, lograr la dignificación de la profesión docente a través de unos sueldos equiparables a los del resto del funcionariado y diseñar una formación adecuada a las tareas que se les iba a encomendar. Concretamente la *Gaceta de Madrid* del 30 de septiembre de 1931<sup>31</sup> publica el *Decreto organizador de los estudios de magisterio* en el que se reflejan las nuevas funciones que el gobierno atribuye a los maestros.

En la *Introducción* se comienza por afirmar que el deber primero de toda democracia es resolver totalmente y para siempre el problema de la enseñanza, siendo la formación de los maestros y maestras, la elevación de su estatus y la dignificación de su profesión el primer reto al que la República había de atender, si quería que sus ideales de justicia y de emancipación social cobrarán realidad<sup>32</sup>.

El nuevo Plan, conocido como *Plan Profesional*, puso especial énfasis en la consideración del maestro como eje fundamental de la reforma que necesitaba la enseñanza primaria en España. En este sentido, se seguía haciendo del maestro un sacerdote laico, “*un propagandista de los valores democráticos en este caso*” (Varela y Ortega, 1984: 29). Sin embargo, se le dotará para su misión de una formación muy superior a la que hasta entonces había recibido, pues de la institución escolar no se querrá hacer solamente altavoz de los principios igualitarios y liberales,

---

<sup>31</sup> Anteriormente (el 3 de Julio) se había publicado un decreto que abolían las oposiciones al magisterio y establecía que los candidatos a ocupar una plaza de maestro debían de recibir durante tres meses bajo el control de Ministerio una preparación profesional a través de clases en las Normales, prácticas pedagógicas en escuelas de primaria y cursos de orientación en las universidades.

<sup>32</sup> “*El primer deber de toda democracia es éste: resolver plenamente el problema de la instrucción pública. La República se enfrentó desde el primer día con este problema y, sin esperar las posibilidades y orientaciones de un nuevo presupuesto y una nueva ley ordenadora de la enseñanza que incumben a las Cortes, ha ido realizando aquellos avances y sentando aquellas bases que consideraba fundamentales.*

*Siendo la instrucción primaria la que requería mayor atención, se le ha prestado en todos sus aspectos. Pero siendo en la instrucción primaria el primer factor el Maestro, toda reforma se frustraría sin un Maestro que la encarnara en su espíritu. Urgía crear escuelas, pero urgía crear Maestros; urgía dotar a la escuela de medios para que se cumpliera la función social que le está encomendada pero urgía más capacitar al maestro para convertirlo en sacerdote de esa fundación; urgía elevar la jerarquía de la escuela, pero urgía igualmente dar al maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella”* (*Gaceta de Madrid*, 1931: 20191)



sino motor de movilidad social. Por eso, formar adecuadamente al maestro, alma mater y artífice de la nueva escuela, tiene una importante repercusión social, de la que la República es consciente.

Así, la formación inicial de los maestros experimenta con el Plan de 1931 una profunda mejora a la que contribuyen una serie de medidas, entre las que destacan: la selección de los candidatos al ingreso en las Escuelas Normales, obligación de haber cursado el bachillerato, equiparación en años de estudio con las carreras universitarias de las facultades de Letras y Ciencias, un año completo de prácticas supervisadas, introducción de asignaturas optativas y líneas de especialización<sup>33</sup>.

El plan de estudios organiza las materias en tres grupos de estudios: 1. conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales; 2. metodologías especiales; 3. materias artísticas y prácticas.

Incorpora a su curriculum nuevas asignaturas, como la Psicología, la Paidología, Organización escolar, Historia de la Pedagogía, Metodologías de diversas ciencias, Idiomas, Cuestiones económicas y sociales, y los llamados Trabajos de Seminario y Trabajos de especialización en las mismas Normales que permitirán al alumnado afianzarse en diversas didácticas especiales (párvulos, retrasados, superdotados, etc.).

Finalizado el tercer curso correspondía la realización de un examen de conjunto o revalida que consistía en un examen teórico sobre dieciséis temas y una lección práctica a un grupo de alumnos en la escuela aneja a la Normal.

A esta formación teórica se añaden las prácticas que el alumnado debía realizar a lo largo de la carrera en las escuelas Anejas y, sobre todo, el año de prácticas retribuidas tras finalizar los estudios en dichas escuelas o en otras graduadas o unitarias en calidad de Maestro-alumno percibiendo un sueldo de 3000 pesetas anuales durante este periodo<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> “La escuela de la España que está en nuestras manos no será ni por su obra ni por su rango la Escuela de la España de ayer. Será jardín y taller; convivencia de todas las clases sociales y todas las confesiones; principio de una selección que posibilitará el vuelo de la inteligencia a las cimas del saber y del poder. El maestro ha de ser el artífice de esta nueva Escuela. Para serlo, precisa que llegue a regirla con una rica formación de su espíritu; convertido el bachillerato en último grado de una cultura general, se exige la plenitud de esta cultura para el estudiante que ingrese en las Normales. Precisa una firme preparación pedagógica; por ello se convierten las Normales en instituciones profesionales. Precisa, en fin, para la categoría y la eficiencia científica de la profesión la adquisición de estudios superiores: para que sea así se crea la Facultad de Pedagogía abriendo al maestro las puertas de la Universidad.

La República no pretende solamente levantar las paredes de una Escuela: aspira a dar a la Escuela un alma. Con esta reforma, que es a la vez social, cultural y económica, la República tiene la convicción de formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del maestro, con el fin de que sea el alma de la escuela” (Gaceta de Madrid, 1931: 2091.2092)

<sup>34</sup> La superación de las prácticas daba derecho al ingreso en el escalafón general del Magisterio Nacional con un sueldo de 4000 pesetas.

Al mismo tiempo, plantea una auténtica reforma didáctica en la enseñanza que iba desde el uso de los recursos del entorno social hasta la flexibilidad horaria. El Reglamento de las Escuelas Normales de 1933 ensanchará esta apertura de las Normales a su entorno, en su pretensión de romper su tradicional aislamiento y hacer del maestro fermento de cambio social.

En este sentido no hay que perder de vista que el Proyecto de reforma de la Escuelas Normales y de los planes de estudio de formación del profesorado hay que inscribirla dentro de un programa mucho más amplio dirigido a hacer de la cultura una herramienta de democratización de la sociedad general, atendiendo en primer lugar a una reducción de las abismales diferencias entre las distintas clases sociales. Para ello se ponían los cimientos de una escuela obligatoria, única, laica, gratuita, coeducadora, creativa y activa. Los responsables del *Plan profesional* son conscientes de las dificultades de llevar a término una escuela semejante si su profesorado no ha interiorizado y ha hecho suyos, esto es, ha vivido, en su periodo de formación los valores subyacentes.

Por ello se fomentará hacerle protagonista y sujeto activo de su formación (*“Una amplia participación en la obra de su formación cultural, profesional y humana y se les pone en contacto, mediante excursiones, visitas a museos, conferencias, etc., con cuanto signifique espiritualidad”*), al mismo tiempo que se le invita a participar en la vida social a través de misiones pedagógicas, obras culturales, talleres, etc. Todas estas medidas respondían a una concepción de la institución escolar abierta a la comunidad, en las que los centros educativos de todos los niveles no tenían como única misión elevar el nivel social y cultural de su alumnado, sino también de todas las personas que formaran parte de la comunidad en la que estaban insertos.

Por otra parte, como futuros propagadores de los valores democráticos, se pretenderá que los alumnos y las alumnas experimenten y vivan en el interior de las escuelas los valores de participación y libertad. Así se les invitará a participar activamente en la vida cotidiana de las Normales: el alumnado estará representado por un Delegado o Delegados en los claustros y podrán constituir asociaciones con fines culturales, deportivos o cooperativistas. Sin embargo, las asociaciones de estudiantes de carácter político o confesional no estarán, reconocidas por las Normales.

Otro aspecto que evidencia el espíritu progresista del proyecto y le diferencia radicalmente de las reformas educativas anteriores es su defensa de la escuela mixta. Al tiempo que se introducía la escuela mixta en los niveles no universitarios, se procedió a unificar las Escuelas Normales de manera que una orden del Ministerio del 30 de octubre de 1931 señala que: *“en aquellas localidades donde existan Escuelas Normales de Maestros y Maestras se fusionarán, constituyendo una sola Escuela Normal de Magisterio primario. Dicha Escuela quedará instalada en un solo edificio, al que habrá de llevarse, previo inventario, cuanto constituya la documentación, el material y los enseres de la otra Escuela”*. A pesar de la polémica que causó tal disposición y de las presiones ejercidas para su derogación, con el apoyo de las alumnas de las

Normales y buena parte de sus directores, el Ministerio no claudicó en su defensa de la igualdad entre hombres y mujeres en el interior de las instituciones educativas.

Ahora bien, esta defensa no nos permite hablar de una actitud coeducadora en las medidas educativas durante la República. Se plantea y se discute sobre la coeducación y se ponen en marcha algunas experiencias que quieren ser coeducativas. Pero el planteamiento pedagógico que sustentaba el modelo de escuela mixta consistía en la ampliación del modelo escolar masculino a las niñas, consideradas como inferiores y en que ningún aspecto cultural femenino era legítimo de ser incluido en el sistema escolar. De hecho, se siguieron dando algunas medidas y situaciones discriminatorias de las alumnas con respecto a los alumnos. Así, por ejemplo, en el examen de ingreso en las Normales además de tener que superar las mismas pruebas que sus compañeros, las alumnas debían realizar una prueba de costura y de bordado. A lo largo de la carrera, los alumnos podían elegir entre los trabajos de especialización aquellos que consideraran más convenientes o más atractivos, sin embargo las chicas debían de estudiar necesariamente economía doméstica y enseñanza del hogar. Todavía dominaba, incluso en las circulares oficiales, la imagen de la mujer como cuidadora del hogar. De hecho, la representación dominante de la escuela como una prolongación del hogar del niño, explica para Varela y Ortega la feminización tradicional del magisterio (Varela y Ortega, 1984: 33).

Pero, con independencia de sus carencias, de incidentes que acompañaron su discurrir y sus limitaciones en su puesta en práctica, nadie pone en duda en la actualidad que fue el Plan más completo y ambicioso que se había establecido en España para la formación del magisterio primario. Además supuso otra novedad que nunca se ha tenido en cuenta en las reformas educativas: tras la primera convocatoria de ingreso, el Ministerio consideró la necesidad de conocer la opinión de las Normales sobre el nuevo plan de estudios y su desarrollo futuro. En esta línea, se remitió a las Escuelas Normales un cuestionario dirigido al Claustro que recogía los siguientes apartados: dificultades en la aplicación del plan de estudios; experiencias deducibles de la realización del examen-oposición de ingreso; problemas planteados en la distribución entre el profesorado de las nuevas materias de la carrera; atribuciones del Claustro; funciones pedagógicas de los claustros de profesores; procedimientos para la designación de Directores. Es decir, por única y casi por última vez la voz del profesorado en activo era tenida en cuenta. Los maestros y las maestras vieron reconocida su labor por parte de las instancias oficiales y de la propia sociedad más allá de la hueca palabrería que hasta entonces había acompañado al relato de sus funciones. Este apoyo institucional y su contacto con el entorno favorecieron que asumieran los valores democráticos e interpretaran su labor docente como un trabajo de enriquecimiento social y cultural al servicio de las comunidades.

La Constitución de 1931 hace suyos los principios presentes en el *Plan provisional*. Representa la firme voluntad de la República de dar una respuesta racional, coherente y tolerante a los problemas que la Modernidad provocaba en una España sumida en un atraso económico,

social, cultural endémico, que el regeneracionismo no pudo atajar. En ella aparece ya el esfuerzo y el empeño de la República por dar a la sociedad española un sistema educativo público abierto, democrático y de calidad. En el artículo 48 articula un modelo educativo proclamado en todas las leyes anteriores, pero nunca plasmado en la realidad. Adquieren carácter constitucional:

- a) La competencia del Estado en materias culturales y educativas y el reconocimiento de la escuela unificada: *“El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada”*
- b) La gratuidad y la obligatoriedad de la educación básica<sup>35</sup>: *“La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria”*
- c) La libertad de expresión: *“La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada”*
- d) La secularización de la enseñanza<sup>36</sup>: *“La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana”*
- e) El derecho de las diferentes iglesias de enseñar sus doctrinas en sus centros respectivos: *“Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos”*
- a. El carácter funcionarial del profesorado: *“Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos”*

Al mismo tiempo que se hace de la escuela unificada motor de democratización y extensión de la enseñanza, en el artículo 50 se reconoce la diversidad cultural de Estado y el derecho de las regiones autónomas de impartir las enseñanzas en sus respectivas lenguas<sup>24</sup>, así como se abre las puertas para una nueva distribución competencial entre las atribuciones educativas del estado y de las autonomías.

---

<sup>35</sup> La República, por decreto del 29 mayo de 1931, institucionalizó una educación de personas adultas a través de la Misiones pedagógicas, con la misión de *“difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares con especial atención a los intereses espirituales de la población rural”*

<sup>36</sup> A través del decreto del 6 de mayo de 1931, el Gobierno provisional había suprimido la obligatoriedad de la enseñanza de la religión, aunque se mantenía en aquellos casos en los que los padres de común acuerdo quisieran mantenerla. No estaban obligados a enseñarla aquellos maestros que por razones de conciencia se negaran. Por medio de la circular del 13 de mayo, la Dirección General de Instrucción Pública aclaraba que los maestros eran libres para enseñar o no la asignatura de religión, pero que estaban obligados a informar a los padres de su derecho a solicitar para sus hijos su enseñanza. Además podían mantenerse los símbolos religiosos en las aulas si había unanimidad para ello entre los padres.

Una vez aprobada la Constitución, el gobierno encargó la cartera de Instrucción Pública a Fernando de los Ríos, miembro del partido socialista, íntimamente ligado a la Institución Libre de Enseñanza y cercano a los planteamientos del liberalismo democrático (Puelles Benítez, 2008, 2009: 343). Desde los inicios de su cargo se propone desarrollar el artículo 49 de la Constitución, en lo que concierne a la obligación de desarrollar una Ley de Instrucción Pública que determine los grados y niveles, la edad escolar para grado, la duración de los periodos de escolaridad, los planes de estudio y la metodología pedagógica y las condiciones para la apertura de establecimientos privados. Lo hizo a través del proyecto de *Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza* y el proyecto de *Ley de Reforma universitaria*. El 9 de diciembre de 1932, en el primer aniversario de la Constitución, Fernando de los Ríos leyó el primero de ellos (Molero Pintado, 1991). La inestabilidad y los graves acontecimientos políticos impidieron su discusión en la Cortes y, por tanto, su promulgación.

Sin embargo contenía importantes principios que merecerían haberse desarrollado, como son: la escuela obligatoria, gratuita e inclusiva hasta la adolescencia; un currículo amplio y extenso, que intentaba abarcar las variadas dimensiones de la cultura; la eliminación de la separación entre trabajo intelectual y manual; la continuidad entre la enseñanza primaria y secundaria; la libertad de cátedra; la introducción de una metodología basada en contenidos curriculares significantes al niño; la atención especial a las clases y medios sociales más desfavorecidos; el bachiller con un carácter único que capacita indistintamente para acceder a todas las titulaciones universitarias, aunque se bifurque en dos ramas, enseñanzas especialmente literarias y enseñanzas especialmente científicas; la introducción en el bachiller de un idioma extranjero; una concepción ética, humanista y democrática de la escuela y de la función docente...

En cuanto a la formación del profesorado, a los maestros se exigirá estudios superiores, una preparación profesional en las Escuelas Normales y un periodo de prácticas en las escuelas nacionales.

---

<sup>37</sup> El primer decreto del Gobierno provisional en materia educativa (29/04/1931) regula el bilingüismo en las escuelas catalanas, estableciendo: enseñanza en lengua materna, castellano o catalán, en los jardines de infancia, escuelas de párvulos y primaria; enseñanza a los alumnos catalanes del castellano a partir de los 8 años de edad: cursos de perfeccionamiento en catalán organizados por la universidad de Barcelona: “*La lengua catalana, proscrita y combatida por la Dictadura, era ya antes de dicho Régimen, y es hoy, con más intensidad y mayor extensión, la lengua con que uno de los pueblos más emotivos y creadores del territorio hispano descubre las intimidades de su conciencia y expresa sus pensamientos. Posibilitar que la lengua materna sea un instrumento de cultura es posibilitar que la cultura rinda su máxima eficacia. Ello quiere decir que, aun fijada la atención en Cataluña, porque el problema en ella es más evidente y el agravio ha sido más ostensible, no se circunscribe la solución al respeto al catalán como lengua materna, sino que se extiende a las otras lenguas peninsulares que se juzguen y se las juzgue con idéntico derecho. Respetar la lengua materna, sea ella cual fuere, es respetar el alma del alumno y favorecer la acción del maestro permitiendo que ella se cumpla con toda plenitud*” (Gazeta de Madrid, 230/04/1931)

Y en relación a la Segunda Enseñanza, en el proyecto no se hacía referencia a la formación del profesorado de secundaria. Sin embargo apareció en 1932 un *Plan sistemático de formación de profesores de Segunda Enseñanza en España*, con la creación de la *Sección de Pedagogía*<sup>38</sup> en la que se impartían cursos para la obtención del Certificado de Aptitud pedagógica que habilitaba a los licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias para ejercer como profesores de secundaria y/u opositar a cátedras de Institutos y Normales tras un curso de un año de duración<sup>39</sup>.

La labor de la República en este nivel educativo fue también sumamente importante, pues evidenció en caos en que se debatían los estudios de bachillerato y la necesidad de hacer de este nivel un periodo de formación que completara y llevarán a término los objetivos propuestos para la enseñanza primaria. Su corta vida impidió a la república consolidar y dar forma definitiva a los estudios secundarios, pero puso los cimientos para la formación de del profesorado de secundaria (Puelles Benítez, 1991), ya que inaugura una línea que no será continuada hasta 1970 y 1990, muchas veces, entonces y ahora, con la explícita oposición de los docentes de esta etapa educativa, que pocas veces a lo largo de la historia han mostrado excesivo interés por algún tipo de formación pedagógica y ética, pues identificaban, y en cierto sentido todavía lo hacen, “saber enseñar” con “saber”<sup>40</sup>.

En todo caso, este breve repaso de las diversas directrices de la República en materia de formación del profesorado nos permite descubrir la importante presencia de los valores democráticos en la capacitación de los futuros docentes, con la finalidad de hacer de la escuela punta de lanza en la tarea de sacar a la sociedad española de su secular miseria social y cultural.

---

<sup>38</sup> Como señala Molero (1991: 55), no se puede obviar que el nacimiento de la Sección de Pedagogía supuso la desaparición de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, en la que se formaron especialmente profesores de Escuelas Normales e Inspectores de Primera y Segunda enseñanza, espacio de innovación pedagógica. Ver MOLERO PINTADO, A. y POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup> M. (1989: *Un precedente histórico en la Formación Universitaria del profesorado español. Escuelas de Estudios Superiores de Magisterio (1909-1932)*). Madrid: Departamento de Educación. Universidad de Alcalá de Henares.

<sup>39</sup> También se impartían la licenciatura (necesaria para optar a las cátedras de la Especialidad, Inspección y dirección de Escuelas Graduadas) y el doctorado en Pedagogía (Necesario para opositar a Cátedras universitarias de la Sección de Pedagogía).

<sup>40</sup> Indudablemente no todo el profesorado de secundaria mostraba una actitud de resistencia a los cambios en su formación introducidos por la República, ya que hay que señalar la presencia activa de una minoría significativa del profesorado que asumían los principios de la Nueva Escuela. No hay que olvidar tampoco la enorme contribución a la formación de los docentes del Instituto-escuela (ver RAMÍREZ AISA, E. (1994): “La formación inicial del profesorado en el Instituto- Escuela: 1018-1936”, *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie V, H<sup>a</sup> Contemporánea, t. 7, pp. 563-584

### 1.3 El primer periodo franquista

La guerra civil y la consiguiente instauración de la Dictadura del General Franco echan por tierra todas las reformas educativas republicanas. Desde el inicio de la contienda el llamado bando nacional manifiesta su deseo de depurar el cuerpo docente. Fiel reflejo de esta actitud es la siguiente circular a las Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública que el Presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza, el escritor, José María Pemán, hará pública el 10 de diciembre de 1936 en el BOE de Burgos, circular que, aunque extensa, merece la pena citarla, pues revela el espíritu totalitario que va a presidir las decisiones educativas del nuevo gobierno:

“Innecesario resulta hacer presente a los señores Vocales de las Comisiones depuradoras de personal docente la trascendencia de la sagrada misión que hoy tienen en sus manos. Con pensar que la perspectiva del resurgir de una España mejor de la que hemos venido contemplando estos años, está en razón directa de la justicia y escurpulosidad que pongan en la depuración del Magisterio en todos sus grados, está dicho todo.

El carácter de la depuración que hoy se persigue no es solo punitivo, sino también preventivo. Es necesario garantizara a los españoles, que con las armas en la mano y sin regateos de sacrificios y sangre salvan la causa de la civilización, que no se volverá, a tolerar, ni menos a proteger y subvencionar a los envenenadores del alma popular, primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo y han sembrado de duelo la mayoría de los hogares honrados de España. No compete a las Comisiones depuradoras el aplicar las penas que los Códigos señalan a los autores por inducción, por estar reservada esta facultad a los tribunales de justicia, pero si proponer la separación inexorable de sus funciones magistrales de cuantos directa o indirectamente han contribuido a sostener y propagar a los partidos, ideario o instituciones del llamado «Frente Popular». Los: individuos que integran esas hordas revolucionarias, cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente los hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones como la llamada «Libre de Enseñanza», forjaron generaciones incrédulas y anárquicas. Si se quiere hacer fructífera la sangre de nuestros mártires es preciso combatir resueltamente el sistema seguido desde hace más de un siglo de honrar y enaltecer a los inspiradores del mal, mientras se

*reservaban los castigos para las masas víctimas de sus engaños.*

*Tres propuestas pueden formular las Comisiones depuradoras, conforme a la Orden de 10 de noviembre; o saber: 1º. Libre absolución para aquellos que puestos en entredicho hayan desvanecido los cargos de haber cooperado directa o indirectamente a la formación del ambiente revolucionario. 2º. Traslado para aquellos que, siendo profesional y moralmente intachables, hayan simpatizado con los titulados partidos nacionalistas vasco, catalán, navarro, gallego, etc., sin haber tenido participación directa ni indirecta con la subversión comunista-separatista, y 3º. Separación definitiva del servicio para todos los que hayan militado en los partidos del «Frente Popular» o Sociedades secretas, muy especialmente con posterioridad a la revolución de octubre y de un modo general, los que perteneciendo o no o esas agrupaciones hayan simpatizado con ellas u orientado su enseñanza o actuación profesional en el mismo sentido disolvente que las informa.*

*Las Comisiones depuradoras, al dirigirse a cualquier autoridad o particular en demanda de informes, deberán hacerles presente la gravísima responsabilidad en que incurren para con Dios y con la Patria ocultando determinados extremos, cuando no, llegando a falsear los hechos, valiéndose de reprobables reservas mentales o sentimentalismos extemporáneos. También se ha de combatir y de hacer público, para perpetua vergüenza del que en tal falta de ciudadanía incurra el nombre de quienes aleguen indebidamente desconocer los hechos o las personas sobre los que se interesen informes. Sería indigno que al heroísmo de nuestros oficiales, soldados y voluntarios que en las líneas de fuego desafían a la muerte soñando con una España mejor, correspondieran con la cobardía y falta de valor cívico las personas que gozan de la paz de las retaguardias.*

*Si todos cuantos forman parte de las Comisiones depuradoras se compenetran de esta manera de pensar y la transmiten en patriótico contagio a aquellos que han de coadyuvar a su labor con sus informes, es cosa segurísima que antes de mucho tiempo, en esta España que hoy contemplamos destruida, empobrecida y enlutada, una vez restaurado su genio y tradición nacional, veremos amanecer en alborada jubilosa un nuevo siglo de oro para gloria de la Cristiandad; de la Civilización y de España. ”*



Depurado hasta la extenuación el cuerpo docente<sup>41</sup>, acabada la guerra el magisterio se va a alimentar de personas que por su ideología política o haber combatido en las tropas de Franco se les había concedido el título de maestros y maestras tras un cursillo acelerado o pruebas de acceso a la función docente que de examen solamente tenían el nombre (Peralta Ortiz, 2000). La máxima preocupación del nuevo Régimen en esta primera época no estaba tanto en la formación profesional de los docentes, como en formar maestros y maestras creyentes en los principios del nuevo Régimen que, a su vez, formaran ciudadanos sumisos al sistema político totalitario naciente. Así, la institución educativa fue utilizada como un eficaz instrumento de adoctrinamiento del régimen franquista.

El *Plan provisional* de 1945 liquida el modelo de escuela de la República y echa por tierra los avances en materia de formación del profesorado y la retrae a la etapa de la creación de las Normales, casi un siglo atrás, con la consecuyente pérdida de prestigio social y salario de un maestro que comienza a sentir de nuevo el olvido y la relegación social<sup>42</sup>.

Se deja de exigir para entrar en la Normal el título de bachiller superior y es suficiente con el bachiller elemental. La carrera se reduce a tres años de cultura general y un año de formación profesional, en el cual las materias pedagógicas tan solo tienen un peso aparente, pues están contaminadas por las concepciones más arcaicas y tradicionales del acto educativo, que viene a ser concebido, como señalan Varela y Ortega, como “*la unión del alma del educador con la del educando*”.

Ahora bien, la baja exigencia o la escasez de conocimientos psicopedagógicos no son los únicos factores que empobrecen la formación del futuro docente, sino y sobre todo la miseria cultural de los contenidos, el adoctrinamiento monolítico y unidimensional en unos valores dogmáticos e intolerantes, presentados con un barniz de moralina rancia, la represión de todo hálito de novedad, curiosidad y creatividad. Es decir, una enseñanza destinada a formar un maestro acorde con una escuela basada en el patriotismo, la autoridad, el sentido jerárquico e impregnada de una moral religiosa conforme al nacional-catolicismo imperante.

La promulgación de la ley de Enseñanza primaria de 1945 rompe también con la vía hacia la coeducación que había abierto la República en todos los niveles educativos<sup>30</sup>. Las

<sup>41</sup> El Magisterio será uno de los cuerpos más purgados por el nuevo régimen. La simple lectura de los BOE de la época nos muestra la dureza de la represión.

<sup>42</sup> Navarro reproduce lo siguiente: “*En 1964 un maestro barcelonés publica estas cifras, extraídas de la prensa diaria: Un maestro gana, como sueldo inicial... 1.820 ptas/mes. Un maestro gana, con 23 años de servicio... 2.037 ptas/mes. Un maestro gana, a punto de jubilarse... 2.223 ptas/mes. Una secretaria de. Caja de Ahorros... 8.833 ptas/mes. Un peón especializado... 8.000 ptas/mes. Un ordenanza del Banco España... 3.700 ptas/mes*” (NAVARRO SANDALINAS, R. (1990): *La enseñanza primaria durante el franquismo* (1936-1975). Barcelona: P.P.U.)

Escuelas Normales pasan a ser masculinas o femeninas (Rodríguez Izquierdo, 1998). A través de esta separación por sexos el régimen totalitario, sumamente patriarcal, se propone producir y reproducir los valores de una sociedad en la que los roles y las responsabilidades de género estén sumamente marcadas y delimitadas. Se crean escuela para niñas y para niños, se les enseña contenidos curriculares diferentes, juegos diferentes, se les prepara para asumir tareas y responsabilidades diferentes. Como instrumento mediador el maestro y la maestra serán sometidos a todo un proceso de adoctrinamiento y de moralización (Lozano Seijas, 1995)<sup>44</sup>.

El Plan de del 50 reproduce en términos generales este modelo de formación y de institución formadora. El Decreto del 7 de julio de 1950 por el que se aprueba el reglamento para las Escuelas de Magisterio nos ofrece en su Introducción las pistas para captar cuales van a ser los valores que van a presidir la formación de los Normalistas y su identidad profesional resultante:

“La nota característica esencial de la vigente Ley de Educación Primaria, inspirada en los más puros principios de la clásica pedagogía cristiana, es la dignificación del educador. Todo el nuevo sistema docente se apoya en la clara idea, casi tópica en los viejos tratados españoles, de que el Maestro debe ser, ante todo, un ministro de la verdad, que es la vida en Dios y que de Dios sale y a los Maestros viene. Y aún se diría que al salir de ellos y comunicarse a sus alumnos se vuelve a hacer vida. Esta misión vital del maestro, de servir al hombre, como obra divina predilecta, perfeccionándolo con la educación para acercarlo a Dios y hacerlo útil a su Patria constituye a aquel nervio y eje de la nueva escuela española. Y si es verdad, como afirmaba Manjón que por encima de todo el Maestro “ha de tener vocación y no ser un intruso, que es la mayor de las imprudencias, no es menos que el Maestro se forma y moldea con el cultivo del estudio y de la experiencia docente,

<sup>43</sup> La escuela franquista abolió la coeducación porque era “un sistema contrario a los principios religiosos del glorioso Movimiento Nacional y de imprescindible supresión por antipedagógico y antieducativo, para que la educación de los niños y las niñas responda a los principios de la sana moral y esté de acuerdo con todo con los postulados de nuestra gloriosa tradición” (Orden ministerial del 5 de mayo de 1939).

<sup>44</sup> “La escuela franquista hizo de la mujer el eje fundamental de la familia a través de unas disciplinas feminizadoras y de una rígida formación religiosa que la convertían en un eficiente “ángel del hogar”. La mujer, caracterizada en la obediencia, la sumisión y el espíritu de sacrificio es la encargada de consolidar el paraíso que será el nuevo estado, primero como hija, luego como esposa y después como madre. Con esta perspectiva las mujeres han de olvidar sus aspiraciones intelectuales o profesionales. Abocadas a unos estudios elementales de nivel primario, las pocas mujeres que antes de la década de 1960 tuvieron acceso a otros niveles educativos, debieron optar entre elegir profesiones de carácter femenino o no ejercer profesionalmente, no fuera que resquebrajaran la estructura familiar. La maternidad patriótica era su misión y el hogar, su reino, donde se preservaba su pureza” (Sierra Pellón, 1996)

*cimentadas en la recta filosofía de la vida [...]*

*Sin perjuicio, así, de los estudios previos de bachillerato que marcan en el pedagogo futuro la huella de un mínimo bagaje cultural, da el estado a la escuela de Magisterio, la doble función de mantener tensa y viva la vocación del Maestro, para lo que inyecta en estos centros docentes una atmosfera religiosa y patriótica de auténtico hogar educativo y sistematiza y ordena a la par, en lo teórico y en lo práctico, el conjunto de disciplinas más aptas para la formación pedagógica y profesional.. ”*

( BOE, 7 agosto 1950: 3468)

Se intuye que el plan de estudios va a quedar reducido a religiosidad y patriotismo, al mismo tiempo que la vocación, esa santa e inmaculada palabra que ha acompañado al maestro y a las maestra desde los inicio de la escuela, no solamente se convierte en la piedra angular de su labor, sino que, al igual que la del sacerdote, hunde sus raíces en la misma Divinidad. El magisterio y el sacerdocio participan del mismo carácter sacramental. El sacerdote, ministro de Dios, es mediador entre la divinidad y los hombres, el maestro, ministro de la verdad, que es “*vida en Dios, que de Dios sale y al maestro viene*”, media entre sus alumnos y Dios. Por tanto, ya no cabe hablar de profesión cuanto de la misión salvadora de un profesorado que transmitiendo la Verdad a sus alumnos y alumnas les redime convirtiéndoles en buenos patriotas y buenos cristianos.

Este planteamiento teológico-pedagógico explica que en el plan de estudios desaparezcan todas las materias relacionadas con cuestiones económicas y sociales, puesto que, si se trata de educar al alumnado en los valores eternos y patrióticos, poca importa que los maestros y las maestras conozcan la realidad material del entorno en el que desempeñan su misión. De hecho, curiosidades en campos ajenos llevan, según el ideario de la época, a la injerencia, al intrusismo y al apartamiento de la vocación primera: “*El maestro ha de tener vocación y no ser un intruso, que es la mayor de las imprudencias*”.

El desarrollo de los artículos confirma este marcado adoctrinamiento político-religioso:

1. Aparece una íntima unión de política y religión en los contenidos curriculares, en las prácticas e, incluso, en los propios espacios escolares<sup>32</sup>.
2. Se elimina todo vestigio de coeducación por considerarla contraria a los preceptos de la religión cristiana y al espíritu del Movimiento Nacional. La Educación Física y su metodología y la Formación Político-social tienen programas diferenciados para alumnas y alumnos. Frente a la Enseñanza del hogar para las alumnas, los planes

contienen el programa de formación del Espíritu Nacional para los alumnos donde se les forma en “lo español”, el patriotismo, la propaganda, etc.

3. Se considera el trabajo académico como un servicio obligatorio a la patria, concepción que conlleva el deber de obtener un buen rendimiento académico, acatar las normas de la institución escolar, la asistencia obligatoria a clase, seguir las indicaciones de los profesores y la obligación de encuadrarse en la Sección de enseñanza del frente de Juventudes o de escolares de la Sección femenina. A diferencia del Plan de la República, no se trataba de formar ciudadanos activos y críticos, capaces de transmitir a su alumnado valores de corte democrático y participativo. La sumisión y la obediencia son las dos virtudes capitales. De ahí que será considerado buen alumno y buen ciudadano aquel que acata acríticamente las normas escolares y sociales, mientras será rechazado, penalizado y expulsado todo alumnos que exteriorice cualquier actitud mínimamente crítica con los principios del Régimen<sup>45</sup>.
4. Al acabar el periodo de formación los alumnos y las alumnas estaban obligados a asistir con aprovechamiento a campamentos o/y albergues del Frente de Juventudes o de la Sección Femenina.

---

<sup>45</sup> “Todas las escuelas de Magisterio se ponen bajo la advocación del Divino Maestro. El crucifijo y una imagen de la Santísima Virgen presidirán las dependencias del Centro. En cada aula habrá además un retrato del Jefe del Estado (art. 2, p. 3468)

*En cada Escuela de Magisterio habrá una Capilla, que estará a cargo del Capellán del Centro, el que cuidará de la dirección espiritual de los alumnos (art. 4: 3468)*

*La formación religiosa a cargo de los señores Profesor de Religión y Capellán tendrá en las escuelas de Magisterio la importancia y el apoyo que requiere, no solamente por sí misma, sino por la especial trascendencia que supone forjar a los futuros educadores de la niñez española (art. 68: 3472)*

*En cuanto a la formación patriótica, se procurará inculcar a los alumnos fervoroso y sincero amor a la Patria, celebrándose actos conmemorativos de efemérides gloriosas o concurrir también colectivamente a los actos públicos de esta índole” (art. 70: 3472)*

<sup>46</sup> “Las obligaciones y derechos de los alumnos en la escuela de magisterio son los siguientes:

*Obligaciones:*

*1ª Considerar la labor académica como servicio obligatorio a la Patria que deberá cumplir con exactitud y esfuerzo para conseguir la mejor formación académica y profesional*

*2ª Asistir obligatoriamente a las lecciones teóricas y prácticas del curso que estudie, u obtener, según las normas oportunas, dispensa de escolaridad*

*2ª Seguir las indicaciones de los respectivos Profesores, en cuanto al método, sistema y ejercicios prácticos de cada asignatura*

*4ª Cumplir con exactitud las normas de disciplina escolar propias del centro en que realiza sus estudios*

*5ª Estar encuadrado en la Sección de Enseñanza del Frente de Juventudes o de escolares de la sección femenina*

*Derechos*

*1º Recibir los beneficios de protección escolar en la forma reglamentaria y trasladarse para continuar sus estudios a otra Escuela de Magisterio en casos justificados a juicio del Director*

*2º Formular peticiones o quejas cuando sean razonables y respetuosas, las que serán atendidas” (art. 17: 3469)*

5. El orden y la disciplina tienen un papel protagonista en la formación político religiosa de los futuros docentes. Se confía a la escuelas de magisterio la formación religiosa, moral, político, social, profesional y científica de su alumnado y éstas semejan más campamento militar con su izar y arriar la bandera, que una institución escolar<sup>47</sup>. Alumnos y profesores podrán ser sancionados por no acatar esa disciplina, pues su incumplimiento *“puede ser considerado falta de vocación para el magisterio y justamente castigado”*. Además las faltas del personal docente no tienen por qué ser únicamente de índole profesional o administrativo, sino abarcan las dimensiones político, religiosa y moral, pudiendo llegar a la separación definitiva del servicio (art. 176).
  
6. Se detecta la presencia de una concepción de la raza de tintes eugenistas, pues la búsqueda de la perfección racial lleva a los dirigentes educativos a negar el acceso al magisterio a toda persona que mostrara cualquier tipo de minusvalía física. La profusión de referencias a la educación física y al deporte cobra en este contexto un claro significado de selección y de mejora de la raza que nos conduce a un marco referencial que nos recuerda al nacionalsocialismo alemán<sup>48</sup>.

Así pues, el Plan recoge el ideario de lo que el Régimen llamaba el Movimiento y hace del maestro y la maestra los transmisores de los valores religiosos, políticos y sociales. Ahora bien, la calidad de los valores que presiden la formación del profesorado obligaría a hablar más bien de una educación en contravalores más que de una educación en valores en sentido estricto.

---

<sup>47</sup> *“Confía el Estado a las Escuelas de Magisterio la noble misión de formar a los educadores del pueblo español en todos los aspectos: religioso-moral, político-social, profesional y científico.*

*Para ello y como medio educativo de gran eficacia se procurará en cada Centro una disciplina escolar bien dirigida.*

*El orden presidirá todas las actividades de la escuela del Magisterio: lecciones, teóricas ó prácticas, descansos y juegos.*

*Los profesores darán en todo momento ejemplo con su conducta y cumplimiento de las disposiciones de las autoridades académicas competentes. Al principio y a terminar la jornada escolar se izará y arriará la bandera bajo la dirección del Profesor de Formación político social”* (art. 173: 3477)

<sup>48</sup> *“La falta de una mano o de una pierna, aún subsanado para el uso corriente por algún aparato ortopédico, será causa bastante e ineludible para no poder ejercer el Magisterio, siéndolo asimismo la deformidad de los miembros inferiores cuando requieran el auxilio de muletas, y de los superiores que, aun teniéndolos, no posean la aptitud necesaria para desarrollar la enseñanza en la forma que establece la vigente Ley de Educación Primaria*

*En el Certificado Médico y de conformidad con lo dispuesto en el artículo 37 de la citada Ley, se expresará en forma determinada si el interesado realiza debidamente gimnasia, deportes y juegos, y en el del Claustro, además de estos extremos, se hará constar si ejecuta trabajos manuales, prácticas de taller, escritura, dibujo, etc., y las alumnas, labores, y que el defecto que padece no se preste al ridículo* (art. 8: 3469)

*No se autorizará el ingreso ni la realización de estudios en las Escuelas del Magisterio ni a los sordomudos ni a los ciegos”* (art. 8: 3469)

### 1.4 Escuelas de Magisterio y la tecnocracia

Hasta 1967 no habrá una renovación importante de la formación de los maestros y las maestras. Ese año se aprueba un Plan que contenía una formación del docente con un perfil más técnico y con un mayor papel de las didácticas especiales. Se intenta recuperar algunas de los avances republicanos que el primer periodo franquista había echado por tierra y así se exige de nuevo el bachiller superior, se organiza el Plan de Estudios en tres años, en el que tras los dos primeros se realizaba una prueba de madurez y, una vez superada, el tercero, consistía en prácticas remuneradas en una escuela de Primaria. También prevé el acceso directo al funcionariado de los alumnos más brillantes y la formación adquiere tintes más profesionales y profesionalizantes. Se pretendía que la formación del profesorado respondiera a las exigencias planteadas por los cambios aplicados a la enseñanza primaria, que pasó a ser obligatoria desde los 6 a los 14 años (BOE, 1967: 1949-1963).

Ahora bien, estos cambios educativos no se debieron a la buena voluntad del Régimen, sino a una serie de importantes transformaciones en el plano político y socio-económico, que le obligaron a aparentar un mayor grado de modernidad para poder sobrevivir.

Así la sociedad española conoció en estos momentos un intenso desarrollo y crecimiento productivo, que produjo un importante crecimiento económico, aunque tuvo sus efectos perversos, contrapartidas y notables desajustes, como puede ser todo el tema del chabolismo en las zonas industriales. La mecanización agrícola modernizó notablemente el campo español, aumentó su rendimiento, pero, a su vez, trajo consigo un excedente de mano de obra, que se vio obligada a emigrar del campo a la ciudad, a las zonas industriales, y a tener que adaptarse a nuevas demandas laborales. También se vivió un desarrollo y una diversificación importante del sector industrial y un incremento notable de las exportaciones. Se produjo un auge general del sector servicios, dentro del cual hay que hacer referencia en primer lugar al turismo, que no solamente aporta ingresos y divisas, sino que favorece un cambio importante de las costumbres y la moralidad, como queda reflejado en toda la filmografía de la época. No hay que olvidar la contribución al desarrollo y al progreso económico con sus divisas de los obreros emigrados al extranjero, que a su regreso demandan las mismas libertades que habían conocido en sus países de destino.

Al propio tiempo España conoce un proceso de explosión escolar y, en el terreno político, empiezan a darse, por una parte, una serie de tensiones internas entre las diferentes tendencias del Régimen y, por otra, las nuevas clases medias, aunque quieren mantener un clima de seguridad y de tranquilidad, estando el recuerdo de la guerra civil todavía muy presente en la memoria de la ciudadanía, empiezan a mirar, y mirar con envidia, el sistema de libertades públicas existentes en los países al otro lado de los Pirineos.

En este contexto, el régimen franquista fue consciente que, para mantenerse, necesitaba renovar ligeramente la fachada, pero manteniendo la misma estructura política y de clases (Lerena, 1976). Así vio necesaria una profunda y total reforma del sistema educativo para que cambiando todo, nada cambiara y se pudiera seguir legitimando la estructura política y social existente. Con este fin, se empezó a generar y a reproducir una ideología nueva, que defendía el crecimiento económico constante e ininterrumpido como motor de progreso y bienestar social, sin necesidad de cambiar un ápice el orden político, sino que, por el contrario, lo seguía presentando como garante de orden, paz y estabilidad (Ortega, 1992: 39).

Se hizo de la educación el motor de la economía y agente de cambio social. Se fue dando forma a una mentalidad meritocrática en el que el rendimiento académico, basado en el mérito, el esfuerzo y las capacidades individuales, garantizaban la movilidad y el progreso social, al mismo tiempo que constituía un elemento de desarrollo económico. De alguna manera, los principios legitimadores del sistema iban modificándose, ya que la legitimidad del orden social no venía dado únicamente desde las instancias y principios del Movimiento o de la Iglesia, sino desde la preeminencia de los resultados escolares (Ortega, 1992: 43).

Frente a la tradición como instancia legitimadora, se fue desarrollando una mentalidad liberal y empezaron a potenciarse todo un conjunto de valores individuales e individualistas, con resultados desiguales para la sociedad, pues todo sistema social en el que la meritocracia y la valía personal constituyen los factores de diferenciación y de progreso, acaba legitimando a los mejores, pero, al descontextualizar el éxito escolar y social, excluye a los perdedores que asumen su situación desde la resignación y la aceptación.

En lo que se refiere a la formación del profesorado, la identificación de educación y progreso económico y la percepción del avance registrado en todos los campos del saber, influyó decisivamente para que el Plan 67 exigiera el título de bachiller para acceder a las escuelas de magisterio. La orientación tecnocrática del gobierno permitió una mejora de la formación del profesorado en las materias instrumentales y de formación didáctica y metodológica. Sin embargo, en cuanto a los valores transmitidos, pervivió en la formación de los docentes la inculcación religiosa y patriótica de la época anterior.

“Escuelas normales. Son las instituciones docentes dedicadas a la formación del Magisterio público y privado. En ambiente especial y con metodología apropiada, están llamadas a despertar y vigorizar las dotes vocacionales de los alumnos e infundirles el espíritu de su noble profesión y el sometimiento religioso y humano propio de todo educador, a capacitarles en las técnicas y conocimientos científicos

*de orden Psicológico y Pedagógico, a formar un auténtico espíritu nacional en servicio de la unidad de la Patria, espíritu que tienen los alumnos la obligación de transmitir, y a otorgarles el condigno título profesional de su función. ”*

( BOE, 1967, art. 80: 1956)

De alguna manera la originalidad de la ley, con respecto a las reformas educativas que estaban emprendiendo el resto de países europeos, radica en que en España se estaba intentando hacer la cuadratura del círculo, es decir, armonizar intereses y tendencias totalmente dispares. Esto es, un programa y unas finalidades híbridas intentaban conciliar las exigencias del desarrollismo tecnocrático con los postulados del Movimiento nacional en la preparación de unos docentes que tenían que ser su correa de transmisión. Indudablemente objetivo tan incongruente necesariamente había de dar lugar a contrariedades en el interior de la propia Ley.

Ejemplo de la ideología reaccionaria escondida tras sus pretensiones reformistas es su enfoque sobre los roles de género. Aunque “*en la enseñanza primaria se observará el régimen de la separación sexos*”, en relación a las Normales no se señala obligatoriedad alguna. Sin embargo, se señala temas específicos para cada sexo y como “*las enseñanza de las materias específicas para cada sexo se impartirá, en todo caso, separadamente*”. Un análisis de dichas materia específicas nos describe una vez más arquetipos y roles de género sumamente tradicionales: a los chicos se les seguirá inculcando una educación político social y cívica encaminada al ámbito público como ciudadanos activos de la patria y proveedores de la familia y las chicas siguen recibiendo las enseñanzas necesarias para su papel de ama de casa y cuidadora de su hogar.

Por otra parte los deberes marcados al profesorado de las Escuelas Normales evidencias el control político e ideológico al que siguen estando sometidos. Así se les exige el acatamiento de las Leyes fundamentales del Estado y la adhesión a los Principios del Movimiento. También mantener una conducta moral ejemplar, es decir, de acuerdo a los principios del nacionalcatolicismo imperante<sup>49</sup>. Deben asistir obligatoriamente a cuantos cursos de perfeccionamiento profesional les sean prescritos, todos ellos con una fuerte carga de adoctrinamiento ideológico. Además, como espada de Damocles permanente sobre su cabeza,

<sup>49</sup> “*El maestro es el cooperador principal en la educación de la niñez por delegación de la familia y por misión que le confía la sociedad, garantizada por el estado, a quien compete, en armonía con los derechos de la Iglesia, la formación, nombramiento e inspección de los educadores*

*Ha de ser persona de vocación clara, de ejemplar conducta moral y social y ha de poseer la preparación profesional competente y el título que lo acredite igualmente para el ejercicio de su profesión*” (BOE, 1967, art. 58: 1956).



la amenaza de la expulsión del cuerpo docente por cualquier incumplimiento de los deberes asignados (BOE, 1967, art. 57: 1956).

Se crean un conjunto de organismos<sup>50</sup> para ayudar al profesorado de las escuelas Normales en su labor de formar maestros con la identidad y las funciones definidas por la Ley. Los maestros y las maestras tienen como primer deber “*cooperar con la familia, la Iglesia y las Instituciones del estado, del Movimiento y de las Corporaciones Locales en cuanto tenga relación con la educación primaria*” (BOE, 1967, art. 59: 1956) y hacer que se alcancen los objetivos que la ley marca a ésta última:

“*Proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria  
Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al  
cumplimiento del deber y a su destino eterno  
Infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la  
Patria de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento  
Preparar a la niñez capacidad para ulteriores estudios y actividades  
de carácter cultural  
Contribuir, dentro de su esfera propia, a la orientación y formación  
profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial.*”

(BOE, 1967; art. 1: 1949)

Así pues, el Plan 67 aportó al vetusto sistema de enseñanza español una potenciación y una modernización en los medios y recursos docentes, pero, en relación a los anteriores órdenes y planes educativos franquistas, no se atisba ninguna variación en los valores en los que proponía formar a los futuros docentes. En todo caso la vigencia del plan fue breve, pues tres años más tarde *La Ley general de educación* reorganizará el sistema educativo en todos sus niveles (Beas Miranda, 2010).

Esta Ley es fruto de la victoria del llamado sector tecnócrata frente a las familias y sectores tradicionales del Régimen. Apoyados por Carrero Blanco dicho sector logra formar en 1969 un gobierno casi monocolor y, además de continuar con la modernización del sistema económico, emprende la tarea de diseñar y asegurar una monarquía que tras la muerte del dictador permitiera

<sup>50</sup> El servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica, en conexión con el Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza primaria, El gabinete de estudios de la Dirección general, El servicio de Psicología escolar y Orientación Profesional (BOE, 1967, art. 70: 1957)

una dictadura sin Franco, es decir, una monarquía no democrática y heredera de la dictadura (Puelles Benítez, 2009: 380). Los tecnócratas diseñaron un modelo de Estado que se apoyaba en tres grandes bases fundamentales: una nueva política económica (liberalización y desarrollo), una nueva Administración (se acometió una profunda reforma administrativa) y una nueva legitimación del Estado (la legalidad versus el origen) (Puelles Benítez, 2008: 380).

En el ámbito educativo iniciaron una reforma educativa, en la que bajo el paraguas del rendimiento académico, la eficacia, la modernización, el bienestar, quisieron integrar muchas de las mixtificaciones pedagógicas del nacional catolicismo, para así poder taponar las grietas que el cambio económico, social y cultural producido a lo largo de la década de los sesenta estaba produciendo en las estructuras políticas del Régimen.

A pesar de que, una vez más, siguiendo la costumbre del regeneracionismo conservador español, los cambios vinieron desde arriba y, por otra parte, sin contar con los recursos económicos suficientes, algo también tradicional en el mundo educativo español, la reforma educativa que se emprendió sentó las bases de la necesaria modernización del sistema educativo español (Puelles, 2009: 383-384) y facilitó el camino para el surgimiento de un potente movimiento de renovación pedagógica de base, factor fundamental en el camino de España hacia la democracia.

En este contexto surge la Ley general de Educación de 1970, conocida popularmente por el nombre del ministro de entonces de educación, Ley Villar Palasí, cuyo antecedente fue el *Libro Blanco de la Educación*, fruto de una semana de trabajo en Buitrago en 1968 para formular una estrategia para la reforma educativa. Los tecnócratas veían necesario dismantelar un sistema educativo que no respondía a las exigencias de una sociedad industrial muy diferente al periodo autárquico del primer franquismo.

Como reconocen historiadores de la educación (Puelles, 1980: 414 y ss), la publicación en febrero del *Libro Blanco*, supuso un claro viraje en la manera de afrontar el gobierno los problemas educativos, pues por primera vez se lleva a cabo una crítica radical de la estructura educativa existente. En la Introducción se advierte que se trata “*de describir un panorama de problemas graves y sugerir las soluciones apropiadas*” teniendo en cuenta que “*las soluciones pensables para cada uno de la innumerable serie de problemas relativos a la enseñanza solo son razonables cuando se insertan en un contexto total*” (MEC, 1969: 14). Es decir, la gravedad de la situación exigía que la reforma no fuera parcial, sino abarcará a la totalidad del sistema<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> “*En resumen: de cada 100 alumnos que iniciaron la Enseñanza primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en Enseñanza Media; aprobaron la revalida de Bachillerato Elemental 18 y 10 el bachillerato Superior; aprobaron el Preuniversitario cinco y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967*” (M.E.C., 1969: 15)

Aunque por primera vez se hacía alusión expresa a discriminaciones<sup>52</sup>, injusticias y limitaciones<sup>53</sup> presentes en el sistema educativo, es significativo que cuando se publica en 1969, el país se encuentra en pleno estado de excepción.

Tomando como base el *Libro Blanco*, el ministro de Educación y Ciencia y el ministro de Hacienda elevaban al Consejo de Ministros el proyecto de Ley general de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa, donde se le aplicaron retoques y fue aprobada. Nace en este momento, la *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)*, en la que se regula y estructura, por primera vez en este siglo, todo el sistema educativo español.

Fue una ley de gran alcance, que pretendió superar las contradicciones internas en las que el sistema educativo había caído por las sucesivas reformas sectoriales, insuficientes para responder al acelerado cambio social y económico de la España de aquellos momentos. Los planteamientos de la ley se inscribían en la tradición educativa liberal y suponían un reconocimiento implícito del fracaso de la educación autoritaria de los últimos 30 años<sup>54</sup>. En

---

<sup>52</sup> Se cuestiona y muestra la grave discriminación que estaba en la base del sistema escolar: “*En la base de la estructura del sistema educativo español se observa una anomalía muy grave: la existencia de dos niveles diferentes de educación primaria. Para los niños que ingresan en centros de enseñanza media, la duración de la escolaridad primaria llega solamente hasta los diez años de edad; para los demás, hasta los catorce. Este doble sistema no tiene una justificación razonable y origina una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector numeroso de la población*” (MEC, 1969: 17)

<sup>53</sup> Se critica la división del bachillerato, aludiendo a una separación prematura de Letras y Ciencias y la existencia de un bachillerato técnico como modalidad propia, propugnando la introducción de materias tecnológicas en el bachillerato. Se cuestiona el curso preuniversitario y en lo que respecta a la formación profesional, criticará que los planes de estudio no están sincronizados con el bachillerato haciendo muy escasas las conexiones con otros niveles educativos. En cuanto a la educación universitaria, critico la rigidez de los planes de estudio, el peso excesivo de las carreras tradicionales, la falta de flexibilidad que impedía el reingreso al sistema educativo desde el mundo laboral, la falta de autonomía de las universidades, la desvinculación de estas de los demás niveles educativos, etc.

<sup>54</sup> “*El sistema educativo asume actualmente tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes. Ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación y ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna. Por otra parte, la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico, la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le depara el ritmo acelerado del mundo contemporáneo y la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa constituyen algunas de las arduas exigencias cuya realización se confía a la educación*

*El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de quince millones de habitantes con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil pobres de solemnidad, con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras*” (BOE, 06/08/1970: 12536).

esta línea se plantea objetivos altamente democráticos: llevar la educación a toda la población española, conseguir la igualdad de oportunidades educativas, acabar con cualquier tipo de discriminación, construir un sistema educativo permanente *“no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar al máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles”* (BOE, 06/08, 1970: 12526). Para ello plantea un sistema único, flexible, interrelacionado, abierto a la educación permanente, en estrecha relación con las necesidades del mercado económico, laboral y social, y en el que prime la vertiente práctica del conocimiento (BOE, 06/08, 1970: 12526).

Ahora bien, un examen atento de los objetivos nos descubre dos presupuestos básicos de la Ley: la igualdad de oportunidades es entendida como igualdad de acceso al sistema de enseñanza y predomina una ideología del don, es decir, la creencia en unas capacidades innatas a las que el sistema educativo tiene la obligación de descubrir y facilitar su desarrollo, de tal manera que la responsabilidad del éxito o del fracaso escolar recae sobre el propio alumnado y/o sobre el profesorado, pero para nada se vincula las capacidades del alumnado y su medio social y cultural.

La ley se propone también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo, revisar los contenidos educativos, adecuar los planes de estudio a las nuevas exigencias del mundo moderno, incorporar metodologías y técnicas didácticas activas, introducir una evaluación continua del rendimiento escolar, mejorar la formación del profesorado, dignificar social y económicamente la profesión docente, la creación de servicios de orientación educativa y profesional, la racionalización del proceso educativo de modo que se evite la subordinación del mismo al éxito en los exámenes. Al mismo tiempo crea los ICEs como instrumento de ayuda a la labor docente.

Toda esta modernización del sistema de enseñanza tiene que hacer sitio a los principios ideológicos sustentadores del Régimen franquista, dando lugar a un amalgama de cristianismo, humanismo, liberalismo, patriotismo, desarrollismo, autoritarismo, espíritu del Movimiento, difíciles de ensamblar con un mínimo de coherencia<sup>55</sup>. Asimismo en los objetivos a trabajar en los distintos niveles educativos se pretende compaginar valores tradicionales con valores de modernidad<sup>43</sup>.

---

<sup>55</sup> Así se señalan como los fines de la educación en todos los niveles y modalidades del sistema de enseñanza:

*“Uno. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia: todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino*

*Dos. La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.*

*Tres. La incorporación de las peculiaridades regionales que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional”* (BOE, 06/08/1970: 12529)

Se intentaba la *modernización del sistema sin modernidad* (Puelles Benitez, 2008: 384). Los artículos 109, 111, 113, que marcan respectivamente las obligaciones del profesorado de EGB, Bachillerato y Universidad, no hacen mención a ninguna función que tenga carga ideológica, política o religiosa. Así, la Orden ministerial (29/02/1972) que obligaba a asistir a cursos-campamentos de tiempo libre, con una clara orientación ideológica de adhesión al Régimen, para obtener el título de maestro, nació muerta, pues el alumnado ejerció la resistencia pasiva y no cumplió el requisito, y las escuelas no ejercieron presión alguna, sino que por el contrario expedían los títulos sin poner ningún obstáculo. En 1977, aunque desapareció la formación política, la religión se siguió ofertando, aunque como optativa.

En cuanto a la formación del profesorado, en concordancia con el espíritu de la Reforma, se priorizó el plano prescriptivo y tecnocrático, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos pasó al primer plano. En cuanto a las materias a impartir, el pensamiento tecnocrático se reflejaba en la nula presencia de asignaturas que de algún modo obligaran al futuro docente a relacionar lo que ocurría en el aula o/y en los centros escolares con las condiciones sociales del contexto, es decir, apenas se reflexionaba sobre las funciones sociales de la educación. Se intentaba huir de materias que implicaran presupuestos políticos e ideológicos y lo que interesaba era convertir a los aspirantes a docentes en técnicos que utilizaran la tecnología didáctica como instrumentos neutrales para el desarrollo de las capacidades de su alumnado.

Por otra parte, la Ley preveía que las escuelas Normales se integraran en la Universidad en las mismas condiciones que las escuelas Técnicas lo que se hizo jurídicamente en 1972. Las Escuelas dejaron de llamarse normales y se convierten en escuelas de Formación del profesorado de E.G.B. y los maestros y las maestras se llamaron profesorado de E.G.B. En el fondo latía la idea de dotar al magisterio de una mayor dignidad y prestigio social. Pero la falta de recursos y la ambigüedad de las propias Escuelas que pertenecían a la Universidad, pero no exigían a su alumnado haber aprobado la selectividad, hizo que la masificación y el bajo nivel de parte de alumnado fueran sus notas características.

---

<sup>56</sup> Ver artículos 16 y 17 (BOE, 06/08/1970: 12529)

## 2 La democracia

### 2.1 La Educación en la Constitución<sup>57</sup>

Franco muere en noviembre de 1975 y España emprende un complicado proceso de transición hacia un sistema político democrático, que, como señalan numerosos autores, presenta rasgos propios que le diferencian de otros procesos semejantes que se habían dado, o se iban a dar, en Europa.

El paso del franquismo a la democracia se emprende y se realiza por una parte de la clase política de la dictadura y de acuerdo con normas emanadas de la legalidad del sistema, es decir, el sistema fue su propio sepulturero. Pero, al mismo tiempo, esta transición no podría haber llegado a buen cauce sin la colaboración activa de una oposición democrática al franquismo que supo comprender que la gran mayoría de la sociedad española, al mismo tiempo que deseaba la democracia, la libertad y su equiparación en derechos civiles y sociales con el resto de los países democráticos de occidente, quería hacer el tránsito desde la paz, la seguridad y el acuerdo de todos los partidos políticos.

Por eso no cabe explicar la Transición española sin recurrir a un instrumento pocas veces utilizado en la historia española: la concertación, el pacto, la negociación, es decir, el consenso. A pesar de que desde diversas instancias hayan querido transmitir esa imagen, la Transición no es fruto de una obra de ingeniería perfectamente planificada desde el poder en todos sus detalles desde sus inicios, sino un complejo proceso en el que la mayoría de las veces era el día a día quien dictaba las decisiones a tomar, lleno de contradicciones, altibajos e improvisaciones, pero cuyas metas se alcanzaron por el esfuerzo de una oposición y un gobierno que, en líneas generales, supieron escuchar a la sociedad.

No es lugar para hacer una historia de la Transición, pero en lo que aquí nos importa, la educación, simplemente señalar que el artículo 27 de la Constitución española, que hace referencia a la educación, supuso un enorme esfuerzo de entendimiento entre los partidos parlamentarios y, por tanto, importantes concesiones por parte de todos ellos, para lograr un equilibrio entre las partes, que permitiera superar el enfrentamiento escolar que tradicionalmente ha enfrentado a las derechas y a las izquierdas en España.

---

<sup>57</sup> HERNANDEZ BELTRAN, J. C. (2008): "La educación en la Constitución española. Debates parlamentarios", *Foro de Educación*, nº 10, pp. 23- 56

Una lectura atenta del artículo muestra los términos del pacto. Los partidos de izquierda aceptaron en el derecho de los padres a pedir la enseñanza de la religión para sus hijos, pero los liberales-conservadores consintieron en que la asignatura de religión, aunque los centros tenían la obligación de ofertarla, fuera voluntaria para los alumnos. Los segundos admitieron el control de padres, profesoras y alumnos en la gestión de los centros subvencionados, públicos y privados, y que el derecho a la educación se realizara mediante una programación general de la enseñanza con la participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros públicos. La izquierda, en cambio, tuvo que reconocer la libertad de enseñanza y que los poderes públicos subvencionaran la enseñanza privada, siempre que los centros educativos cumplieran los requisitos exigidos por la ley.

El problema, como bien señala Puelles Benítez (2008: 410), es que se aceptaba “*un consenso básico, pero no un consenso político*”. Es decir, el pacto era lo suficientemente amplio y ambiguo como para que cada partido político al llegar al poder pudiera hacer hincapié en aquellos aspectos que considerase más importantes y no desarrollar aquellos contrarios a sus principios. Así, la inexistencia de un verdadero pacto educativo ha tenido como resultado una amalgama de leyes educativas que ha causado malestar y confusión entre el profesorado y, en ocasiones, desconcierto en las familias. De hecho, el desarrollo legislativo del artículo 27 de la Constitución española ha dado lugar a profundos conflictos y enfrentamientos ideológicos, que en el momento de escribir estas líneas todavía están activos.

## 2.2 Las políticas de igualdad

En el programa con el que el PSOE ganó las elecciones en 1982 la educación ocupaba un lugar privilegiado, siendo tres los ejes de su propuesta: la igualdad de oportunidades como plasmación del derecho a la educación, el logro de la plena escolarización en el ámbito de la enseñanza obligatoria y la mejora de la calidad de la enseñanza. El Ministro de Educación de la época, José María Maravall, quiso recogerlos estos objetivos en la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la educación* (LODE)<sup>58</sup>, en cuyo preámbulo aparece la extensión de la enseñanza obligatoria como un instrumento de desarrollo en las sociedades modernas, ya que al ser “*fundamento del progreso de la ciencia y de la técnica, es condición de bienestar social y prosperidad material, y soporte de las libertades individuales en las sociedades democráticas*” (BOE, 4/ /1985: 21015).

Otorga a la educación unos fines en los que los valores individuales, de desarrollo y equilibrio personal, fomento de la libertad y participación responsable en la vida

---

<sup>58</sup> La ley fue publicada en el BOE del 4 de Julio de 1985 bajo la denominación Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación

social y cultural, adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos, están totalmente entrelazados con valores sociales de respeto, paz, tolerancia, cooperación, solidaridad y diversidad cultural y lingüística.

Se pretendía su logro aunando las dos redes de escolaridad en un sistema integrado de educación que superara las diferencias tradicionales a favor de la red privada y promoviendo un sistema educativo que garantizara al mismo tiempo la libertad y la equidad. Para ello, la ley aseguraba la financiación de la doble red de centros, garantizaba la libertad de cátedra<sup>59</sup>, el derecho de participar del profesorado, familias y alumnado en el funcionamiento y en la vida del centro<sup>60</sup>, el derecho de reunión de todos los integrantes de la comunidad educativa<sup>61</sup>, la no discriminación por razones ideológicas, políticas, religiosas o sociales en el acceso de todos los niños a la educación. En el espíritu de la Ley está el reconocimiento de la educación como un servicio público, en colaboración con la iniciativa privada, siempre que está reconociera como funciones primeras de aquella los fines marcados por la Ley.

El articulado de la ley donde se explicitan los derechos y los deberes del alumnado evidencia este sentido moral y ético de la Ley. Ahí el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos y alumnas, el impulso del asociacionismo entre el alumnado, el fomento del trabajo en equipo y cooperativo, la igualdad de oportunidades, la defensa de la libertad de conciencia, y la construcción de una ciudadanía bien preparada científicamente y técnicamente, crítica, abierta, participativa, respetuosa y responsable son sus objetivos primordiales.

En la segunda legislatura socialista, el gobierno se propuso desarrollar y profundizar el estado de bienestar en España mediante una política pública que contemplaba tres áreas preferentes: la salud, la protección social y la educación. En la tercera, tras la defensa del derecho a la educación plasmada en la LODE, emprende a través de la Ley Orgánica de Ordenación del sistema educativo una ambiciosa reforma del sistema de enseñanza dirigida hacia la consecución de una enseñanza básica, común

---

<sup>59</sup> “Artículo tercero. Los profesores en el marco de la Constitución, tienen garantizadas la libertad de cátedra. Su ejercicio se orientará a la realización de los fines educativos, de conformidad con los principios establecidos en esta ley”.

<sup>60</sup> “Artículo quinto. 1. Los padres de alumnos tienen garantizada la libertad de asociación en el ámbito educativo. 2. Las asociaciones de padres de alumnos asumirán, entre otras, las siguientes finalidades: a) Asistir a los padres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos. b) Colaborar en las actividades educativas de los centros. c) Promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro”.

<sup>61</sup> Artículo octavo. Se garantiza en los centros docentes el derecho de reunión de los profesores, personal de administración y de servicios, padres de alumnos y alumnos, cuyo ejercicio se facilitará de acuerdo con la legislación vigente y teniendo en cuenta el normal desarrollo de las actividades docentes



para toda la población comprendida entre los seis y los dieciséis años, que conciliara los principios de calidad y equidad.

Hasta entonces el gobierno había huido de las macrorreformas y se había centrado en sucesivas reformas experimentales para desarrollar así los diferentes principios recogidos en la LODE. Pero Maravall da un giro a sus planteamientos y en 1987 publica un documento<sup>62</sup> que anuncia una reforma global del sistema educativo, cuyos objetivos son: reforzar la educación infantil, ya que se considera de vital importancia para llevar adelante con éxito una educación compensatoria que subsane en el alumnado las desigualdades sociales y culturales de origen, la puesta en marcha de una formación básica y comprensiva de seis a dieciséis años, y la consiguiente ampliación a dos años de la escolarización obligatoria gratuita; una reforma profunda del bachillerato y la formación profesional con la finalidad de eliminar el desprestigio que esta última tenía en la sociedad española y adecuarla a las necesidades reales del mercado. A pesar de que Maravall dimite tras las jornadas de huelga de 1987, su sucesor, Javier Solana, promulgó la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* con el mismo programa y filosofía.

El modelo formativo que fijaba esta Ley se alejaba de la perspectiva tecnocrática y poco comprensiva de la anterior Ley de educación de Villar Palasí. Se parte del convencimiento de que la extensión del derecho de educación a todas las capas sociales ha sido una de las conquistas de más hondo calado de las sociedades modernas, al mismo tiempo que se señala la correlación de las transformaciones sociales y los cambios educativos, lo que de alguna manera obliga a plantearse una reforma profunda del sistema de enseñanza, para que este pueda adaptarse a las exigencias de una sociedad cambiante y compleja como la española.

Ahora bien, el cambio social en España no es únicamente el resultado del proceso de modernización y desarrollo tecnológico, sino de las profundas transformaciones políticas que ha significado el paso de la dictadura a la democracia y su progresiva integración en el ámbito europeo. Estos tres factores (cambio de los conocimientos y de procesos productivos y culturales, democracia y apertura a Europa) requieren “*una formación básica más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible*.” (BOE, 4/10,1990: 2827).

La Ley va a responder a estas exigencias desde una profunda carga axiológica. Concibe la educación como la instancia mediadora entre los intereses individuales y las necesidades colectivas. Tiene como finalidad promover el desarrollo personal y prevenir las desigualdades

<sup>62</sup> M.E.C.: (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuestas para el debate*. Madrid: MEC

sociales y culturales. La LOGSE incorpora a la formación del sujeto las dimensiones moral y ética como una parte fundamental del desarrollo integral de la persona, en la que son inseparables la dimensión individual y comunitaria. Esta dimensión ética no se aborda en base a contenidos específicos, sino que se trata de trabajar actitudes concretas que deberán encararse en todos los ámbitos y espacios del centro.

*En esa sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá una mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente (BOE, 4/10, 1990: 2828)*

De acuerdo con esta concepción los valores se hayan indisolublemente unidos a la educación (López Franco y García Corona, 1994). Se trata de dar una formación ética que posibilite el desarrollo personal y su integración en una sociedad democrática y plural desde el respeto, la libertad y la solidaridad. Los valores en los que se asienta la ley quedan explicitados desde las primeras líneas del preámbulo:

*“El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno u otro sexo, una formación plena que les 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.*

*En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, la dimensión individual y comunitaria.*

*De la formación e instrucción, que los sistemas educativos son capaces de proporcionar, de la transmisión de conocimientos y*

*saberes que aseguran, de la cualificación de recursos humanos que alcanzan, depende la mejor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas.* ”

(BOE, 4/10,1990: 2827)

Los fines de la Ley se señalan en el artículo primero del Título Preliminar, que resumen los valores que pretende el sistema educativo transmita en todo el Estado: el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, el valor del conocimiento, el respeto a la diversidad lingüística y cultural de España, la participación activa en la vida social y cultural, la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos (BOE, 4/10,1990: 2830)

Un poco más adelante, en el punto 3 del artículo 2, incardina estos valores en la actividad educativa señalando los principios a los que ésta tiene que atender y desarrollar:

*3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:*

- a. *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*
- b. *La participación y colaboración de los padres u tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos*
- c. *La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas*
- d. *El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico*
- e. *El fomento de los hábitos de comportamiento democrático*
- f. *La autonomía pedagógica de los centros de de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente*
- g. *La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional*
- h. *La metodología activa que asegure la participación del alumno en los procesos de enseñanza aprendizaje*
- i. *La evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema*
- j. *La relación con el entorno social, económico y cultural*
- k. *La formación en el respeto y defensa del medio ambiente* (BOE, 4/10,1990: 2830)

Una lectura atenta del articulado anterior muestra que en la LOGSE aparecen dos tipos de valores: individuales (autonomía, espíritu crítico, sentido ético, creatividad, valor del

conocimiento) y sociales (participación, paz, cooperación, solidaridad, tolerancia, respeto, igualdad, defensa medioambiente)<sup>63</sup>.

Estos valores se desarrollan luego en los objetivos referidos a las distintas etapas educativas que la LOGSE va desarrollando a lo largo del articulado: Educación Infantil, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de Grado medio. Además la Ley señala una serie de temas transversales (Educación ambiental, Educación para la paz, Educación moral y cívica, Educación sexual, Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, Educación para la salud, Educación para el consumidor, Educación vial), que han de estar presentes en todas las materias, cuyos objetivos actitudinales guardan una estrecha relación con los valores (Gonzalez-Lucini, 1993; Bolívar, 1993; Yus, 1998).

Así pues, la Reforma educativa emprendida por el Gobierno socialista introdujo valores de corte democrático como objeto de aprendizaje para los alumnos y como campo de intervención pedagógica para los profesores.

Era, pues, urgente preparar al profesorado para esta tarea, pero ¿la formación continua e inicial del profesorado supo adaptarse a las exigencias que la Reforma planteaba? La respuesta necesariamente es negativa. En términos generales cabe decir que la LOGSE no estuvo acompañada de una política acertada de formación del profesorado, ni en la formación inicial ni en la formación continua.

En cuanto al profesorado de Primaria, el Real Decreto 1444/1991 de 30 de Agosto, publicado en el BOE 11/10/1991, estableció la titulación de Magisterio en siete especialidades; Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Especial, Audición y Lenguaje. Pero estas especialidades no se acompañaron de una profunda reforma del currículo ni en su extensión temporal ni en sus contenidos ni en los objetivos o competencias a transmitir.

En cierto modo, aunque se introducían algunas materias que permitían superar la orientación excesivamente psico-pedagógica que ha acompañado siempre a la formación de los maestros y maestras, prolongó la perspectiva instrumentalista, experimentalista y utilitarista obsesionada por la eficacia y la práctica que había dominado la reforma tecnocrática de la Ley de 70 y las subsiguientes modificaciones de los planes de estudio de formación del profesorado.

Así, a pesar de las constantes referencias de la LOGSE a la dimensión moral y ética de la educación y la necesidad de aunar calidad y equidad, apenas hay referencias a

---

<sup>63</sup> La democracia difuminó todos los referidos al ámbito identitario (nación, religión, patria..., que en los planes franquistas ocupaban un lugar preferente.

estos aspectos en la descripción de las materias del curriculum de Magisterio. Tampoco la comprensividad y transversalidad tenía un lugar explícito en la preparación de los futuros maestros y maestras. La formación de los maestros y maestras como educadores en valores ocupaba un espacio mínimo en las directrices y una vez más iba a depender de la voluntad individual de cada uno de los profesores y profesoras de las escuelas de Magisterio, que por otra parte, no recibieron ningún tipo de formación para acomodar su enseñanzas y su materia al espíritu de la LOGSE.

En cuanto al profesorado en activo, se emprendió una ambiciosa reforma sin contar con el profesorado adecuado. Faltaron recurso y planes de formación adecuados para los docentes. Además muchos de ello, cansados y desmoralizados ante tanto cambio de planes, vivieron la reforma como una imposición “desde arriba” y presentaron importantes resistencias.

Esto último atañe sobre todo al profesorado de Secundaria. Como dice un autor, “*no se atinó con la formación del profesorado de secundaria*” (Puelles Benítez, 2008b: 13), mal endémico desde el principio en el sistema educativo español.

El partido en el gobierno había sucumbido a la tentación común en España a todos lo que acceden a poder de dejar su impronta a través de la elaboración de un macro plan de educación, tentación en la que caerá, a su vez, el Partido Popular en su primera llegada al poder. Su fallo fue no preveer que una cosa era proyectar en el papel una revolución educativa y otra la realidad de las aulas, es decir, implementarlo. Así, al igual que lo que había ocurrido con el plan del 70, se puso en marcha una reforma sin contar con la financiación que exigía la implantación de una enseñanza comprensiva hasta los dieciséis años y una política adecuada de formación inicial del profesorado futuro y de adecuación del existente a las nuevas tareas y funciones que reclamaba la Ley. Al alargar la enseñanza obligatoria, se vio que las aulas albergaban a un alumnado muy diverso en sus motivaciones, capacidades e intereses, con el que el profesado no sabía que hacer.

La llegada del alumnado inmigrante complicó aún más el panorama. Así, como señala Puelles Benites, la LOGSE reveló que “*la intensidad del problema de la diversidad de nuestros alumnos, diversidad que solo puede ser afrontada con nuevos métodos pedagógicos, nuevas estrategias didácticas, nuevos recursos, nuevos métodos de formación del profesorado y nuevas políticas que aúnen calidad e equidad social*” (Puelles Benítez, 2008: 428). La LOGSE no previó las dificultades que iba a generar la atención a la diversidad y no supo reciclar a un profesorado formado para impartir docencia en un sistema que desaparecía de un plumazo y en unas aulas homogéneas que la diversidad había complejizado. Así, el profesorado se vio desbordado, molesto, sin las herramientas adecuadas para afrontar los problemas de unas aulas tan heterogéneas.

Además, la LOGSE manejaba un concepto de diversidad sumamente reduccionista. Se centraba en la diversidad psicológica, sin percatarse del amplio abanico de situaciones que el concepto de diversidad contiene: diversidad de capacidades, de intereses, de motivaciones, de procedencias, de culturas, de origen social, familiar y étnico:

*“La aproximación a la diversidad [en la LOGSE] es únicamente de tipo psicológico, ya que se habla de discapacitados o no discapacitados. No se habla de cómo la diversidad se explica atendiendo a dimensiones como las clases sociales, las culturas, el género, la etnia, las concepciones y creencias religiosas, etc. La diversidad que se debe a deficiencias orgánicas no es la única ni la más importante.”*

(Torres, 2007:132-133)

El gobierno socialista fue incapaz de desarrollar una política firme y sostenida de formación inicial y continua del profesorado de secundaria, aunque en los comienzos de la legislatura puso en marcha un proyecto que no llegó a cuajar:

Así, en 1987, con motivo de la reforma de las nuevas titulaciones, el Ministerio de Educación nombró a diversas comisiones de expertos para que propusieran las materias troncales de las diferentes titulaciones. El grupo XV encargado de las titulaciones educativas, propuso una titulación académica específica para el profesorado de secundaria. Se planteaban dos licenciaturas concretas: una para los profesores de Educación Secundaria Obligatoria y otra para el profesorado de Bachillerato. Para los primeros se diseñó una formación por áreas y no por materias específicas y para los segundos la formación se centraría en materias específicas. Ambas eran licenciaturas de segundo ciclo, para cuyo acceso se exigía haber completado previamente un primer ciclo universitario que sería el que aportaría a los futuros profesores los conocimientos científicos precisos y que se cursaría en las facultades correspondientes.

El gobierno no puso en marcha el proyecto porque se encontró con la reacción corporativista de los rectores, que defendieron seguir con la formación tradicional: una licenciatura en el área correspondiente y curso de cualificación pedagógica para aquellos que quisieran dedicarse a la docencia en secundaria.

El resultado fue que se perdió la oportunidad de llevar adelante una reestructuración de la función docente tal y como la LOGSE exigía. La formación del profesorado siguió siendo una formación académica y especializada, es decir, de

contenidos. Se seguía viendo la labor del profesor en instruir progresivamente al alumno en los conocimientos básicos de las diversas ciencias, que luego, más tarde, en la universidad adquirirían de un modo más profundo y completo. A este profesor instructor se le exigía saber y saber enseñar.

Seguía siendo una formación que obviaba; a) las transformaciones del mercado de trabajo, que ya exigían a los trabajadores un amplio abanico de aptitudes, destrezas y capacidades a fin de adaptarse a las cambiantes condiciones de empleo, y los procesos de globalización, que han traído al interior mismo del aula la diversidad y la multiculturalidad; b) los cambios provocados en el sistema educativo por la extensión de la enseñanza obligatoria, que han obligado a que la enseñanza ya no se oriente exclusivamente hacia el aprendizaje conceptual y cognoscitivo. Y, sobre todo, se perdía de vista de vista que los profesores y las profesoras sin abandonar su rol instructor debían asumir con todas sus consecuencias su papel de educadores.

Las nuevas demandas sociales obligaban a que la enseñanza en valores, el desarrollo de actitudes y destrezas, y la preocupación por establecer cauces de comunicación más personales con el alumnado, formara parte esencial de la tarea del profesorado en todos los niveles educativos. Así pues, la propia evolución social obligaba al profesorado a asumir y fortalecer el desempeño de su tarea formadora.

Ahora bien, la necesidad de que el profesor asumiera su rol formador no venía dado como la propia LOGSE reconoce, solamente por necesidades extrínsecas al sistema educativo. Es decir, no se trata de que, por ejemplo, el mercado laboral obligue a poner más énfasis en el desarrollo de capacidades y actitudes que en la adquisición de conocimientos, o, que ante fenómenos de intolerancia, violencia o sexismo cunda la alarma social y se responsabilice y delegue en la escuela la formación ética de las nuevas generaciones.

Innegablemente todas estas circunstancias favorecen el “redescubrimiento” de la función educadora de la escuela y de su profesorado. Pero hay un hecho mucho más básico y que dota de sentido cualquier mandato que la escuela reciba de la sociedad: todo proyecto educativo es en el fondo un proyecto ético (Marina, 2002), es decir, *“nosotros (los profesores) tenemos que procurar que los chicos sean buenos ciudadanos, que estén en buenas condiciones para ser felices y para ser personas decentes y, por supuesto, para que se ganen la vida, pero dentro de un marco mucho más amplio”* (Marina, 2002: 81).

A pesar de que la LOGSE tenía el mérito de explicitar claramente esta dimensión moral y ética en la función docente, no se puso en marcha una formación adecuada a tales planteamientos.

### 2.3 Entre el liberalismo y el neoconservadurismo

En 1996, tras un periodo político convulso, el Partido Popular llega al poder. Ya desde el principio de la primera legislatura el discurso educativo empezó a cambiar. Esperanza Aguirre toma las riendas del Ministerio de Educación y el discurso neoliberal de la calidad, de la libre competencia entre los centros escolares y de la restricción de la intervención del estado a favor de la libre elección de los padres, empezó a dominar en el lenguaje educativo por parte del gobierno. Sin embargo, debido a su exigua mayoría el gobierno de Aznar no emprendió cambios sustanciales en el sistema educativo.

Sin embargo, el partido del gobierno en colaboración con la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES) fue preparando las bases para una profunda educativa (Puelles Benítez, 2008a). Durante los meses de octubre de 1997 organizó un seminario con el título *El sistema educativo en España: de lo posible a lo deseable*<sup>64</sup>, cuyas ponencias conforman el espíritu de la posterior Ley Orgánica de Calidad de la Educación. De hecho, el seminario tiene como objetivo intentar buscar una salida a la profunda crisis del sistema educativo y ofrecer unas bases para una reestructuración eficaz del mismo<sup>65</sup>.

La ponencia “Ejes para una Reforma”, del profesor José Luis Martínez López-Muñiz (2001: 325-346), catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Valladolid y vocal del Consejo de Universidades, condensa las conclusiones de Seminario, que no cabe explicitarlas y analizarlas de forma detenida, pero sí señalar aquellas que, dentro del tema de los valores que venimos tratando, nos indican el cambio de perspectiva en el terreno educativo, es decir, un claro predominio de los principios conservadores sobre los liberales.

Por una parte se reclama una formación humanista y ética, en la que la cultura religiosa ha de ocupar un puesto central, sin perjuicio del legítimo pluralismo y de los derechos y libertades reconocidos en la materia. Una educación en valores que, en complementariedad con la familia, posibilite el despliegue de la personalidad de cada alumno y alumna, capacite

<sup>64</sup> Las ponencias se publicaron en: GONZÁLEZ QUIRÓS, J. L. y MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J. L. (2001): *El sistema educativo en la España de los 2000*. Madrid: Papeles de la fundación, nº 62, Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.

<sup>65</sup> “Nos parece que es general la percepción de que todo el sistema educativo, entendido en este momento en su más amplio sentido, con toda su enorme importancia y con sus múltiples implicaciones, está en crisis, sin que sea fácil detectar unas líneas, al menos básicas, de acuerdo social sobre lo que habría que hacer para encararla eficazmente [...] Hay que intentar, con todo, aunque npo sea más que por cumplir con el encargo que hemos recibido y sobre todo porque el intento merece en sí mismo la pena, proponer unos auténticos ejes dela reforma que sería imprescindible a medio plazo [...]” (MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J. L. (2001): “Ejes para una reforma”, en GONZÁLEZ QUIRÓS, J. L. y MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J. L. (2001): *El sistema educativo en la España de los 2000*. Madrid: Papeles de la fundación, nº 62, Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales, P. 327)



el pensar por cuenta propia, garantice una verdadera libertad responsable, asegure el cuidado de la naturaleza, eduque en el respeto que reclama una sociedad pluralista, sea sensible a las exigencias de la solidaridad humana intra e intergeneracional. Ahora bien, es significativo que en esta declaración de valores, no haya ninguna referencia a la igualdad, ni de género ni de clase ni de etnia<sup>66</sup>.

Ese olvido adquiere su sentido en la parte pragmática de las propuestas. Así se cuestiona la duración de la enseñanza obligatoria, a la que quiere reducir a seis u ocho años como mucho (desde los 6 años hasta los 12 o 14). Se propugna, asimismo, un sistema educativo más selectivo y diferenciado y se piensa que *“el igualitarismo educativo se muestra como una de las principales causas del fracaso del sistema en perjuicio de muchos educandos y del conjunto de la sociedad”* (Martínez López-Muñiz, 2001: 334). En la misma línea, las propuestas rezuman una concepción individualista y competitiva del ser humano, privilegiando la dimensión estrictamente individual y personal del estudio, a la que se entiende como herramienta de aprendizaje de libertad. Finalmente, con el fin de posibilitar la competencia en igualdad de condiciones entre las escuelas, defiende la financiación pública por igual a los centros públicos y privados (Martínez López-Muñiz, 2001: 336-337).

La calidad, el talante y la dedicación del profesorado son las dimensiones garantes de un sistema educativo moderno e innovador y, por tanto, Martínez López-Muñiz señala la necesidad de favorecer la motivación, formación y perfeccionamiento de los enseñantes. Sin embargo, mantiene una concepción sumamente arcaica del curriculum formativo de los futuros docentes, pues, según su opinión, *“son menos necesarios los muchos conocimientos en teoría pedagógica o psicológica. Son especialmente importantes, en cambio, la motivación, el deseo y el gusto por enseñar, el interés por los alumnos”* (Martínez López-Muñiz, 2001: 341).

En estas palabras late una profunda desvalorización de la profesión docente, ya que aparece como el único oficio en el que las intenciones y las motivaciones suplen a los conocimientos. Igualmente el conservadurismo del espíritu del documento se evidencia en la falta de perspectiva de género y en la utilización de estereotipos de género sumamente tradicionales. Las siguientes afirmaciones son ilustrativas y no necesitan comentario alguno:

“Se ha llamado la atención sobre la creciente presencia de la mujer en la docencia a todos los niveles, que ya resulta bastante mayor que la de los varones, lo que alguno de los participantes

---

<sup>66</sup> Parece que se vuelve a ello con la actual reforma de la asignatura Educación para la ciudadanía propulsada por el ministro Wert

*en los seminarios ha explicado como una consecuencia de los muchos sacrificios y pocas compensaciones y estímulos que proporciona la enseñanza actualmente, al menos estrictamente económicos, y por la quizás mayor sensibilidad de la mujer para poner todo el interés en el futuro de sus hijos, que es el de las nuevas generaciones. Se trata de datos sobre los que merece la pena reflexionar. ”*

(Martínez López-Muñiz, 2001: 3421-342)

De alguna manera parte de estas propuestas se reflejaron en la Ley Orgánica de Calidad de la educación que el PP, con la oposición de todas las fuerzas parlamentarias, salvo Coalición Canaria, sacó adelante y que apareció en el BOE el 24 de diciembre de 2002, y que contó con la oposición frontal del profesorado, el alumnado, los sindicatos de la enseñanza, los medios de comunicación...

No nos toca entrar en las polémicas de la época en torno a la oportunidad y conveniencia de algunos de sus contenidos, por ejemplo, el carácter de la educación preescolar, la posible pérdida de autonomía de la educación primaria, la ruptura de la igualdad básica que introducían los itinerarios propuestos para la educación secundaria obligatoria, la oportunidad de la prueba general al final del bachillerato, el peso de la religión confesional en el curriculum, el papel de las direcciones de los centros escolares, la composición y funciones del consejo escolar, la ausencia del apartado de recursos para su aplicación... Son temas importantes, pero vamos a centrarnos en el tema que nos ocupa, es decir, el tipo de valores subyacentes.

En este aspecto, la Ley es el fruto de un equilibrio inestable entre las diferentes corrientes existentes en el interior del partido del gobierno, liberales, democratacristianos y neoconservadores. El resultado es la falta de coherencia y la presencia en su interior de dos concepciones antagónicas de la educación, que permanecen como compartimentos estancos, sin que se haya sabido establecer vasos comunicantes.

Por una parte, en la exposición de motivos se contempla a la educación atravesada por cuatro condicionantes: por el mundo del conocimiento, el de los valores, las legítimas expectativas de los individuos y las exigencias de la vida en común. A partir de esta premisa, la Ley dice pretender armonizar la calidad y la equidad, el desarrollo económico y la cohesión social. Para ello, se señalan una serie de valores y actitudes a alcanzar en primaria y en secundaria: respeto, tolerancia, capacidad de diálogo y de escucha, espíritu participativo, responsabilidad, libertad personal, hábitos de estudio y disciplina, capacidad de esfuerzo y trabajo, la curiosidad y el interés por el aprendizaje, el valor del conocimiento, la tarea bien hecha, iniciativa individual y trabajo en equipo, espíritu emprendedor, autoconfianza, sentido

crítico, creatividad, capacidad de tomar decisiones, el valor de la creación estética, salud, valores medioambientales.

Hay un vacío de valores de igualdad, que son recogidos, no obstante, más adelante, en los principios de calidad que se atribuye al sistema educativo, donde se recoge entre otros los siguientes valores: la equidad que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, el pleno desarrollo de la personalidad, el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales, la transmisión de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y la mejora de las sociedades, la igualdad de derechos entre los sexos, la solidaridad, la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado, un clima de convivencia y estudio en los centros, el valor de la educación, la responsabilidad y el esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo, la autoconfianza del alumnado en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor, el valor de la ciencia y la innovación educativa.... (BOE, 2002: 45192)

Sin embargo, señalar estos valores como objetivos a alcanzar y como indicadores de calidad no impide mantener una concepción conservadora de la educación, muy cercana a su consideración como capital humano. Es decir, se la enmarca dentro de una perspectiva instrumentalista, en la que prima una preocupación casi exclusiva por el rendimiento y la eficacia. Domina un neoconservadurismo educativo que identifica instrucción con educación. Esta orientación está presente en diferentes dimensiones de la ley y llega a contaminar su espíritu general, desvirtuando aquellos valores sociales e individuales que se decía querer alcanzar.

Así, cuando en la exposición de motivos se enuncian los cinco ejes en torno a los cuales la Ley se articula: se privilegia en el interior de la escuela el valor del esfuerzo y la exigencia personal por encima de cualquier otro valor; se vincula la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad con la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto, pero exclusivamente desde los resultados y el rendimiento<sup>67</sup>; se abren diferentes itinerarios como un tupida red de oportunidades que se adapten a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, pero sin poner medios que eviten posibles discriminaciones entre las diversas clases<sup>68</sup>; se hace especial mención a la importancia de la selección, motivación y

<sup>67</sup> De alguna manera este concepto de evaluación está presente en el punto j de los principios de calidad

<sup>68</sup> Es significativo que haya un apartado para la excelencia y las necesidades del alumnado superdotado, y, en cambio, no se hable de la atención a la diversidad desde el principio de la inclusión y la equidad social.

formación del profesorado, pero cuando se va al espíritu de la ley la preocupación principal es recuperar su autoridad e imponer un ambiente de disciplina en el aula. Además, aunque reconoce como función del profesorado *“la contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática”*, se pierde el sentido de transversalidad presente en la LOGSE y se reserva la tutoría como espacio *“para dirigir su aprendizaje, transmitirles valores y ayudarles, en colaboración con los padres, a superar sus dificultades”*. Por eso, en la formación inicial del profesorado no se hará mención alguna a su educación en valores.

En todo caso, el periodo de vigencia de la Ley fue corto. El efecto más palpable fue quizás la agudización en la sociedad y en los profesionales de la enseñanza de la sensación de desorden y de escasa previsión en el terreno educativo, sentimiento que ya se venía palpando desde la LOGSE.

## 2.4 El fracaso del pacto educativo y la LOE

Tras el vaivén de reformas y decretos educativos, la comunidad escolar clamaba por un pacto social que permitiera afrontar y dar respuesta a los problemas más graves que tenía planteado el sistema educativo. Tras la victoria del PSOE en 2004, el ministro de educación del nuevo gobierno, por primera vez en la historia de la democracia anunciaba una reforma que deseaba fuera producto de un consenso de todos los sectores implicados en el mundo educativo<sup>69</sup>. Sin embargo, una vez más las discrepancias triunfaron y se aprobó la Ley Orgánica de Educación sin el acuerdo de los dos grandes partidos del Estado.

La LOE pretende superar las contradicciones presentes en la LOCE y compaginar en el sistema educativo español calidad y equidad social, exigiendo para su logro el esfuerzo de todos los protagonistas de la acción educativa: alumnado, profesorado, familias, los centros educativos, los poderes públicos y, en última instancia, la sociedad en su conjunto (BOE, 2006: 17159-17160).

La educación de calidad no es entendida únicamente desde la eficacia y el rendimiento, sino desde la construcción *“de una ciudadanía democrática, libre, responsable y crítica, que permita la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, que promueva la solidaridad y evite la discriminación, con el objetivo de lograr la necesaria cohesión social”* (BOE, 2006: 17158). Los valores democráticos constituyen el contenido básico de la Ley y conceptos como calidad, rendimiento, esfuerzo, evaluación, flexibilidad, selección cobran de ellos su sentido.

---

<sup>69</sup> M.E.C. (2004): *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid: M.E.C.

Así entre los *Principios de la educación* en un lugar destacado aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades, de inclusión educativa y de no discriminación. También ocupa un lugar relevante la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que son considerados como aquellos valores básicos de la vida en común. Aparecen también los valores del esfuerzo individual, la resolución pacífica de los conflictos, la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, el valor de la ciencia y la innovación (BOE, 2006: 17164-17165).

Ahora bien, la referencia a valores no se limita al apartado de los *Principios de la educación*. También cuando se enumeran los *Fines* que la Ley otorga a la educación (BOE, 2006: 17165), las referencias axiológicas son notables. Así entre las finalidades se coloca: el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado; la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de oportunidades y derechos entre hombres y mujeres, y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad; la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente y el desarrollo sostenible; la educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal

De igual manera se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.

Por último, se hace referencia al desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. Por último, cabe señalar una mención a la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

Estos principios y estas finalidades están perfectamente integrados en los objetivos de las diferentes etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza. Para reforzar la transversalidad y asegurar una educación en valores democráticos se introduce en el currículo una nueva materia: la educación para la ciudadanía. Sin vocación de sustituir a la religión, “*su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos*

*establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global” (BOE, 2006: 17163).*

De cara a la consecución de estas finalidades, objetivos y valores la LOE introduce un conjunto de innovaciones educativas importantes: reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado, acciones de refuerzo, incorporación de nuevos perfiles profesionales a la educación, diversificación curricular, agrupamientos flexibles y desdoblamientos de aulas, evaluaciones de diagnóstico temprano para prevenir el fracaso escolar, adquisición de competencias básicas en la educación obligatoria, atención a los inmigrantes, minorías étnicas y alumnado con necesidades específicas de apoyo, desarrollo de las actividades y servicios complementarios en los centros públicos, educación compensatoria, atención la escuela rural, puesta en marcha de un plan de fomento de lectura, programas de refuerzo para el conocimiento de lenguas extranjeras, aprendizaje de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, garantizar que todos los centros, tanto de titularidad pública como los privados concertados asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, atendiendo equitativamente la atención de la diversidad del alumnado y las dificultades que esta diversidad conlleva.

La Ley pretende recuperar, por tanto, el concepto de educación como proyecto ético democrático desde el respeto a la diversidad y al pluralismo, características de nuestras sociedades de la posmodernidad. Sin embargo ¿se emprendió una reforma de la formación inicial del profesorado coherente con este proyecto educativo?

### 3

## La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior

Indudablemente llevar adelante esta idea de educación exigía un profesorado adecuado. Esta necesidad confluye con la profunda renovación que las universidades europeas han emprendido en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

El llamado Proceso Bolonia otorga a las Instituciones de Educación Superior las funciones de: a) formar a los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática; b) preparar a los estudiantes para su futuro profesional y capacitarles para su desarrollo personal; c) la creación y conservación de una extensa base de conocimiento avanzado; d) el

fomento de la investigación y la innovación. Del mismo modo, demanda que los principios de no discriminación y acceso equitativo sean promovidos y respetados en todo el espacio Europeo de Educación Superior. Es decir, Bolonia favorece y exige introducir la dimensión axiológica, es decir, la educación en valores, en todas las titulaciones superiores. Además, Bolonia y la reforma de los planes de estudio en las universidades ha sido la gran oportunidad para repensar y transformar la formación inicial del profesorado. De hecho fue un revulsivo para que los formadores de formadores en la universidad revisaran sus propios planteamientos educativos.

### 3.1 Los valores en la reforma de los estudios de magisterio

La reforma de los estudios de maestro y de maestra forma parte del proyecto global de la creación de un espacio Europeo de Enseñanza Superior, que se inició en 1999 y se consolidó en 2002 con la creación de la ANECA, agencia de Evaluación, que entre otras funciones, tiene la misión de evaluar la calidad de la enseñanza española y aprobar los planes de estudio de los diferentes grados. El EEES unifica el estándar de calidad de todas las universidades de Europa. La idea es asegurarse de que cualquier maestro europeo tenga la misma preparación, sea del país que sea.

Siguiendo las recomendaciones del informe de expertos condensadas en *El libro Blanco* del título de grado en magisterio, publicado en 2004, los estudios de maestro se conforman en dos Grados: Grado en Educación Infantil y Grado en educación Primaria, ambos con una duración de 4 años al igual que la mayoría del resto de las titulaciones<sup>57</sup>. Equiparar las titulaciones de maestro al resto de los estudios universitarios tiene una relación directa en la mejora de status de dichos estudios y en la propia consideración social de la profesión.

La orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, publicada en el BOE del 29 de diciembre 2007, establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en educación Infantil. En su Anexo implanta dentro de las competencias a adquirir por los estudiantes, algunas de carácter ético: diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos; fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos; reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás; promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia (BOE; 2007: 53735-53736),

En el mismo BOE, la orden ECI/3857/2007 establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de maestro en educación Primaria. Se proponen como competencias éticas a alcanzar por el estudiante: diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad

de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana; fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos; estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes; asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa; mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas; valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible; adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes; discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural (BOE; 2007: 53737-53738).

Para alcanzar dichas competencias dispone la Orden unos módulos básicos<sup>58</sup>, con sus respectivas competencias. Los valores presentes en las competencias de las titulaciones de infantil y primaria exigen superar el modelo tradicional de maestro, con un perfil excesivamente instructor, y se orientan a formar profesionales con actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas y grupos humanos, con principios éticos expresados en una auténtica vivencia de valores y con una consistente formación pedagógica y académica, autonomía personal y profesional.

Se dibuja el perfil de un profesional con una amplia formación cultural, con curiosidad y gusto por el saber, con una real comprensión de su tiempo y de su medio, que les permitiera enfrentar y superar los diversos y múltiples desafíos culturales con innovación y creatividad.

Para alcanzar estos objetivos, se combinan tres tipos de competencias:

- a. Competencias cognitivas: aquellas que abarcan las dimensiones lógicas, científicas, pedagógico-didáctico, es decir, el campo del conocimiento en sentido más amplio, encaminadas a facilitar procesos de aprendizaje autónomos e implementar proyectos de mejora e innovación
- b. Competencias sociales: todas las que implican procesos sociales, afectivos, éticos,

---

<sup>70</sup> Según un estudio publicado por el profesor Luis Carro (2004), España estaba entre los países que menos tiempo dedicaba a formar a sus maestros. Solamente Austria, Bélgica, Irlanda y Luxemburgo tenían como España un programa de tres años. En Malta existían programas de dos años, pero únicamente para los maestros en educación infantil y en educación física. El 64% de los estudiantes europeos de magisterio cursaba 4 o 5 años de carrera antes de la implantación de Bolonia, y en algunos países (Alemania, Francia, Italia y Lituania) la formación de maestro duraba más de cinco años. Tampoco la formación estaba en España excesivamente cuidada. Solamente Bélgica, con uno o dos meses de practicum, estaba por debajo de nosotros. Los maestros españoles, como los checos y los polacos, hacían entre dos y tres meses de prácticas antes de obtener el título. El resto de países europeos tenían un practicum de duración superior. Incluso Alemania y Eslovenia, con un período de prácticas de más de un año, se verán obligados a recortarlas.



comunicativos, igualitarios, la tolerancia, el respeto, la convivencia, la cooperación, la capacidad de negociación, de asociarse, de emprender y concretar proyectos

- c. Competencias interpersonales: aquellas que permiten al futuro docente estar abierto e inmersos en los cambios para adaptar y estimular el aprendizaje, observar la realidad de los centros y actuar en consecuencia, aplicar los conocimientos a la comprensión de los sujetos.

Se pretendía responder al espíritu de la LOE y a las demandas de los expertos en educación, que pedían a la universidad preparar al futuro profesional de la educación para formar ciudadanos capaces de desarrollarse en la sociedad actual y en la futura, es decir, capaces de adaptarse a la rapidez de los cambios de sociedad de la Información y de vivir en una sociedad multicultural y globalizada, en el respeto a la igualdad y a la diversidad.

### 3.2 Los valores en formación del profesorado de secundaria

La LOGSE supuso una revolución en la identidad y el concepto de profesorado de secundaria que desde la Ley Villar Palasí funcionaba en el sistema educativo español. Si con la institucionalización de la EGB y el BUP, los profesores y las profesoras de secundaria se sentían más cercanos al profesorado de universidad, con la ESO se colocan próximos a los maestros y maestras de primaria, nivel con el que comparten el núcleo central de las responsabilidades sociales y formativas, es decir, las derivadas de la educación básica y general de los/as ciudadanos/as. Solamente una pequeña parte se puede considerar preuniversitaria, aunque con el alargamiento a tres años del Bachiller se pretende recuperar su carácter autónomo.

Al mismo tiempo la LOE reforzaba en la ESO y en el Bachiller los contenidos de tipo valorativo, exigiendo que en su proceso de formación se dotara al futuro profesor de secundaria de una identidad profesional capaz de convertirle en un educador preocupado en facilitar la socialización, la integración y la cohesión de los estudiantes de cara a convertirlos en ciudadanos capaces contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa, justa y

---

<sup>71</sup> Grado Maestro Infantil: Módulo de formación Básica (Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad; Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo; Sociedad, familia y escuela; Infancia, salud y alimentación; Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes; Observación sistemática y análisis de contextos; la escuela de educación infantil); Módulo Didáctico disciplinar (Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias sociales y de la Matemática; Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura; Música, expresión plástica y corporal); Practicum (Prácticas escolares, incluyendo el trabajo fin de Grado)

Grado de Maestro de Primaria: Módulo de formación básica (Aprendizaje y desarrollo de la personalidad; Procesos y contextos educativos; Sociedad, familia y escuela); Módulo didáctico y disciplinar (Enseñanza y aprendizaje de: Ciencias Experimentales; Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas, Educación Musical, plástica y visual, Educación física) Practicum (Prácticas escolares, incluyendo el trabajo fin de Grado)

sostenible. La masificación, democratización y multiculturalidad de la enseñanza exigen de *“nuestros profesores una labor más educativa y mucho menos académica”* (Esteve, 2001).

Sin embargo, la formación del profesorado de secundaria se paró en el tiempo. Mientras en el mundo de la educación todo cambiaba, la formación de los futuros docentes se mantenía inamovible durante más de cuarenta años. Su formación seguía en manos de las facultades universitarias de Ciencias y de Humanidades, que no se planteaban en absoluto, ni lo siguen haciendo, formar profesores. Así, no es de extrañar que, como dice un experto en educación, cuando llegan a secundaria, sufran auténticos choques con la realidad al pasar de la pura investigación sobre Platón o la química inorgánica en la tranquilidad de una biblioteca o de un laboratorio a, por un lado, cómo ilusionar a 25 adolescentes apáticos, desmotivados y, a veces, conflictivos, en los conocimientos más elementales de la química o de la filosofía y, por otro lado, a cómo conseguir a través de esos conocimientos hacer de ellos buenos ciudadanos.

La responsabilidad de la formación de estos futuros profesores de secundaria se encomendó a unos Cursos de Adaptación Pedagógica, desprestigiados, criticados y concebidos más para rellenar el expediente que para dotar de una formación específica y completa al futuro profesor de secundaria. Se formaba a unos profesionales con una identidad profesional falsa, en el sentido de que el futuro profesor de secundaria se seguía haciendo una imagen del profesional de la enseñanza que no se correspondía en absoluto con el trabajo real que nuestra sociedad estaba exigiendo a los profesores de secundaria. Esto es sumamente importante, ya que las actitudes de los profesores ante la enseñanza dependen en buena medida del tipo de formación inicial que éstos hayan recibido. El desánimo, la frustración, el desconcierto y demás sentimientos desalentadores que padece el profesorado vienen en parte al descubrir que la práctica real de la enseñanza no responde a los esquemas ideales con los que se ha formado. Esquemas que no favorecen, por otra parte, la adaptabilidad a situaciones cambiantes.

No se le educaba al profesorado en técnicas para programar, ni se dotaba de herramientas didácticas para trabajar en el aula y motivar, tampoco se le enseñaba a trabajar en grupos o para dirigir y gestionar grupos humanos y organizaciones, para relacionarse con las familias, resolver conflictos, tratar la diversidad, educar en valores....

El currículo de la formación del profesorado estaba dirigido a la formación de un profesor transmisor del conocimiento y no a la de un facilitador y mediador de conocimiento. No se asumía que la sociedad y la escuela han cambiado y que, por tanto, su profesorado está obligado a hacerlo.

Este es el reto del Master de Profesor de Educación secundaria obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en cuyas 11 competencias<sup>59</sup> intenta recoger las nuevas demandas. Estas competencias, junto a las materias básicas que formula, con sus competencias respectivas, no van dirigidas a una repetición de los contenidos estudiados en el

grado, sino a una formación psico-socio-pedagógica, que le doten al futuro docente:

- a. Habilidades y capacidades de carácter práctico que en determinados foros se denomina un saber hacer: mentalidad y capacitación científica, metodologías y técnicas didácticas adecuadas, destrezas como gestor y facilitador de conocimientos, conocimiento y manejo de las Nuevas Tecnologías, habilidades para trabajar la transversalidad, capacidad para gestionar grupos humanos, habilidades para relacionarse con las familias.
- b. Competencias para iniciar una trayectoria profesional crítica para mejorar e innovar y adaptarla a los cambios que se irán produciendo a lo largo de su trayectoria profesional: capacidad para desarrollar e implementar proyectos de innovación educativa en su área de conocimiento, capacidad para colaborar en proyectos de innovación educativa, flexibilidad y capacidad para adaptarse a los cambios, habilidades comunicativas, capacidad de trabajar en equipo, ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica docente.
- c. Competencias morales: compromiso ético y respeto a la diversidad, capacidad de unir el rol instructor y formador, ser capaces de desarrollar estrategias para la formación de ciudadanos democráticos y libres, espíritu crítico, ser capaces de despertar la curiosidad y el compromiso por el mundo.

A través de estas competencias se pretende impulsar un nuevo modelo de profesorado, cuyas rasgos más sobresaliente son: capacidad de unir el rol instructor y el formador; destrezas en la resolución de conflictos; flexibilidad y capacidad para adaptarse a los cambios; habilidades comunicativas; capacidad para trabajar en equipo; compromiso ético, es decir, concebir la educación como un proyecto ético de emancipación e igualdad social.

Sin embargo, el que este nuevo modelo de profesor y profesora se implemente en nuestro sistema educativo es algo todavía por ver. Puede que una vez más permanezca en la esfera de las buenas intenciones nunca llevadas a cabo. En este sentido, se hace necesario comprobar, por una parte, hasta qué punto las diferentes universidades y centros de formación del profesorado recogen, desarrollan e implementan las competencias señaladas por el MEC en sus diferentes planes de estudio y en los programas de los diferentes módulos, materias y asignaturas que los conforman, y, por otra, el sentido y el lugar que el profesorado responsable de la formación de los futuros docentes conceden en la planificación de sus materias a los contenidos y competencias valorativas y actitudinales. La voz del alumnado puede resultar también un buen intérprete de la realidad de la educación en valores en nuestros centros de formación. Estos aspectos serán el contenido de los siguientes capítulos.

---

<sup>72</sup> Ver BOE, 2007: 53751

Ley / Orden / Decreto	Acceso / Titulación / Duración	Tipo de formación
Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino 15/11/1843		Cultural: versión degradada de la cultura de élites.
Ley Moyano 1857	Desde primaria Elemental: 2 años Superior: 3 años (2+1) Normal: 4 años (2+1+1)	Fuertemente culturalista, aunque comienza una incipiente profesionalización.
Institución libre de enseñanza		
Real Decreto relativo a la Reorganización de las Escuelas Normales de primera enseñanza 30/08/1914	Edad mínima: 15 años Educación primaria Duración única: 4 años Examen de ingreso y reválida final	Curriculum predominantemente teórico y cultural, pero se intenta fortalecer la dimensión más experiencial y profesionalizante de la formación

Valores	Características
Valores morales y religiosos. Valores identitarios.	Establece criterios homogeneizadores en todo el estado. Predominio de la teoría, pero escaso periodo de formación. Solo lo que se fuese a enseñar. Técnicas de disciplina para mantener el orden del alumnado.
Valores religiosos y morales.	Establece la enseñanza primaria gratuita y obligatoria para niños y niñas (6-9 años). Se propone mejorar la formación del profesorado, pero se sigue manteniendo un curriculum de nociones básicas sesgadas por una fuerte carga moral. Escuelas de normales de maestras. Visión negativa del alumnado escuelas públicas.
Valores individuales: trabajo, esfuerzo, autonomía, autoconfianza, creatividad. Iniciativa, actitud crítica. Sentido de la responsabilidad. Valores de ciudadanía: respeto, libertad, cooperación, paz, concordia, convivencia, igualdad, justicia. El valor de conocimiento: autonomía e inviolabilidad de la ciencia.	Neutralidad religiosa. Libertad de cátedra. Metodología activa y centrada en la realidad: método intuitivo. Unión de lo intelectual y manual. Énfasis en la conservación de la salud, el disfrute del goce estético y la responsabilidad en el uso de los bienes materiales. Preocupación por elevar el nivel cultural, científico y ético del profesorado. La educación como instrumento de regeneración ética, social, económica y política.
Influenciado por los valores de la ILE	Reorganiza las Escuelas Normales. Se propone dotar al profesorado de una sólida formación científica. Se suprime la división entre maestros elementales y superiores. Se crean las escuelas Anejas. Cobran importancia las materias pedagógicas. Importancia de las Prácticas y obligación de la Memoria de Prácticas. Limitación del número de alumnado por clase a 50. Mayor desarrollo de medios: excursiones, bolsas de viaje, dotación de becas. Acceso a la docencia en la enseñanza pública por oposición.

Ley / Orden / Decreto	Acceso / Titulación / Duración	Tipo de formación
Plan profesional Decreto 30/09/1931	Selección de los candidatos al ingreso en las escuelas Normales. Bachillerato universitario. 16 años. Duración única: 3 años. Reválida final .	Profesional
Ley de Enseñanza Primaria 7/7/1945	Bachiller elemental. 14 años. Duración única: 3 años.	Cultural y profesional: muy empobrecida. Político/doctrinal.
Decreto por el que se aprueba el Reglamento para las Escuelas de Magisterio 7/7/1950	Bachiller elemental. 14 años. Duración única: 3 años.	Cultural y profesional: mejora ligeramente el Decreto 1945. Político/doctrinal/religiosa.
Decreto 193/1967, de 3 Febrero,por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de enseñanza Primaria (Plan 1967)	Bachiller superior. Duración única: 3 años. Prueba de madurez, tras los dos primeros. Acceso directo al funcionariado de los alumnos y alumnas más brillantes.	La formación adquiere tintes más profesionales y profesionalizantes, aunque todavía impera el adoctrinamiento político-religioso.
Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa 4/8/1970	<b>Maestro:</b> Bachiller superior Duración única: 3 años Acceso directo al funcionariado de los alumnos y alumnas más brillantes <b>Profesorado bachillerato:</b> Se establece la necesidad de realizar cursos intensivos de formación impartidos por los ICEs	Profesional

Valores	Características
<p>Valores democráticos de libertad, igualdad, participación, justicia, emancipación social. Laicismo.</p>	<p>Año completo de prácticas supervisadas y retribuidas. Asignaturas optativas y líneas de especialización. Didácticas especiales. Introducción de asignaturas psicopedagógicas y de contenido económico y de análisis social. Introducción de metodologías didácticas avanzadas. El maestro como propagandista de las ideas democráticas. La escuela como instrumento de democratización de la sociedad: gratuita, obligatoria, laica, creativa y activa.</p>
<p>Valores dogmáticos, autoritarios e intolerantes. Íntima conexión entre los valores religiosos y los Patrióticos. Valores sexistas.</p>	<p>Pérdida de prestigio social y salarial del maestro. Aprendizaje memorístico. Poco peso de los contenidos psicopedagógicos y eliminación de los contenidos sociales y económicos. Saturación de asignaturas. Las normales pasan a ser masculinas y femeninas. Se pretende formar a los maestros y maestras como creyentes y propagadores de los principios del nuevo Régimen.</p>
<p>Valores religiosos y patrióticos. Valores sexistas. Valores de orden y disciplina: la sumisión y la obediencia son las virtudes capitales. Valores de una moralina rancia. Valores discriminatorios.</p>	<p>Se hace hincapié en una Filosofía y Pedagogía tradicionales, quedando la Psicología en un estatuto ambiguo. Se obliga a los alumnos y alumnas al acabar el periodo de formación a asistir con aprovechamiento a campamentos o albergues del Frente de Juventudes o la Sección Femenina. Concepción de la raza de corte eugenista. El maestro como transmisor de los valores del Régimen.</p>
<p>Valores individuales e individualistas. Valores tecnocráticos e instrumentales. Valores sexistas. Valores morales tradicionales. Valores religiosos.</p>	<p>El tercer años de prácticas remuneradas. Perfil técnico y un mayor papel de las didácticas especiales. La educación como motor de la economía y factor de movilidad social. Intento de conciliar las exigencias del desarrollismo tecnocrático con los postulados del Movimiento Nacional. Los docentes como correa de transmisión del Régimen.</p>
<p>Amalgama de valores igualitarios, humanistas, liberales, desarrollistas, tecnocráticos, autoritarios, patriotas, religiosos.</p>	<p>Por primera vez se critica radicalmente la estructura educativa existente, haciendo alusión a injusticias y discriminaciones. Se propone explícitamente llevar la educación a toda la población española y conseguir la igualdad de oportunidades educativas. El maestro técnicos que utilizan la tecnología didáctica como instrumentos neutrales para el desarrollo de las capacidades del alumno.</p>

Ley / Orden / Decreto	Acceso / Titulación / Duración	Tipo de formación
Orden Ministerial 8 Julio 1971	Se regulan el C.A.P. Módulo teórico: duración mínima 150 horas. Módulo práctico: Duración mínima 150 horas.	Profesional
Ley Orgánica reguladora del derecho a la Educación. 3/7/1985	Bachiller superior. Duración única: 3 años.	Profesional
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. 3/10/1990		
Real Decreto por el que se establece el título universitario de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios 11/10/1991	Tres años.	Profesional
Ley Orgánica de Calidad de la Educación 23/12/2002	Maestro 3 años. Profesor Secundaria: Título de Especialización didáctica.	



Valores	Características
No hay referencia alguna	
<p>Valores sociales de fomento del trabajo en equipo y cooperativo, igualdad, participación, respeto, paz, tolerancia, cooperación, solidaridad y diversidad cultural y lingüística.</p> <p>Valores individuales de desarrollo y equilibrio personal, adquisición de hábitos humanísticos, históricos y estéticos, fomento de la libertad, libertad de conciencia, y participación responsable en la vida social y cultural.</p>	<p>Busca la igualdad de oportunidades como plasmación del derecho a la educación, el logro de la plena escolarización en el ámbito de la enseñanza obligatoria y mejora de la calidad de la enseñanza.</p> <p>La educación como servicio público.</p> <p>Libertad de cátedra.</p> <p>El derecho a participar del profesorado, familias y alumnado en el funcionamiento de la vida del centro.</p> <p>Derecho de reunión de todos los integrantes de la comunidad educativa.</p> <p>La no discriminación por razones ideológicas, políticas, religiosas o sociales en el acceso de todos los niños a la educación.</p> <p>No hay referencias a la función del maestro.</p>
<p>Valores individuales: autonomía, espíritu crítico, sentido ético, creatividad, valor de conocimiento, autoconfianza, asertividad, libertad.</p> <p>Valores sociales: participación, paz, cooperación, solidaridad, tolerancia, igualdad, respeto, defensa del medio ambiente.</p>	<p>La educación como instrumento para que el alumnado conforme su identidad y construya una concepción de la realidad que integre el conocimiento y la valoración ética y moral.</p> <p>La educación, instancia mediadora entre los intereses individuales y las necesidades colectivas: promover el desarrollo personal y prevenir las desigualdades sociales y culturales.</p> <p>No hace mención a preparación alguna del profesorado para cumplir los objetivos y desarrollar los valores señalados.</p>
<p>Valores instrumentalistas y utilitaristas.</p> <p>Apenas hay referencias a la dimensión moral y ética de la educación y a la necesidad de aunar calidad y equidad.</p>	<p>Obsesión por la eficacia y la práctica.</p> <p>La comprensividad y transversalidad no ocupa un lugar explícito en la preparación de los futuros maestros y maestras.</p> <p>La formación de los maestros y maestras como educadores en valores ocupa un espacio mínimo en las directrices.</p> <p>Los maestros no reciben formación alguna para acomodarse al espíritu de la LOGSE.</p>
<p>Valores individuales de desarrollo de la personalidad, responsabilidad, libertad personal, esfuerzo, autoconfianza, creatividad, iniciativa personal, espíritu emprendedor, curiosidad, el valor de la tarea bien hecha, sentido crítico, capacidad de tomar decisiones, salud, valor de la creación estética, valor de la ciencia y la innovación.</p> <p>Valores sociales de trabajo en equipo, cooperación, equidad, responsabilidad social, respeto, tolerancia, capacidad de diálogo y escucha, defensa del medio ambiente.</p>	<p>Domina un conservadurismo que identifica en ocasiones educación e instrucción que desvirtúa aquellos valores sociales e individuales que se dice querer alcanzar.</p> <p>Se pierde el sentido de transversalidad, aunque se reconoce como función del profesorado la contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática.</p> <p>En la formación inicial del profesorado no se hará mención alguna a su educación en valores.</p>

Ley / Orden / Decreto	Acceso / Titulación / Duración	Tipo de formación
Ley Orgánica de Educación. 3/5/2006		
Orden ECI/3854/2007,por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en educación Infantil. 27/12//2007	Selectividad 4 años	Profesional
OrdenECI/3857/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de Maestro en educación Primaria. 27/12/2007	Selectividad 4 años	
Real Decreto por el que se establece el título universitario de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios. 11/10/1991	1 año	Profesional

Valores	Características
Se recuperan los valores de la LOGSE y desde ahí la calidad, rendimiento, esfuerzo cobran su sentido social	Se introduce la materia de Educación para la ciudadanía.
Diversidad Igualdad de género Equidad Respeto Resolución pacífica de conflictos Autonomía Educación emocional	Grado Maestro Educación Infantil. El maestro como educador en valores.
Diversidad Igualdad de género Equidad Respeto Resolución pacífica de conflictos Esfuerzo, Constancia Disciplina Sentido crítico Responsabilidad individual y colectiva Respeto medioambiente Autonomía Trabajo en equipo y cooperativo Diversidad	Grado Maestro Educación primaria. Preparar al futuro docente en la asunción de la dimensión educadora de la función docente para que así pueda desarrollar en el futuro una educación democrática para una ciudadanía activa.
Valores individuales: habilidades comunicativas, sentido crítico, curiosidad, responsabilidad individual, creatividad e innovación, capacidad de adaptarse a los cambios, autonomía, autoconfianza, capacidad de gestión y liderazgo. Valores sociales: trabajo en equipo y cooperativo, compromiso ético, respeto, responsabilidad social, solidaridad.	Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas.



# 3 VALORES Y “EDUCACIÓN EN VALORES” EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: UN ESTUDIO EMPÍRICO.



# Valores y “educación en valores” en la formación inicial del profesorado: un estudio empírico

## 1

### Planteamiento, objetivos y diseño del estudio

*L*as aproximaciones empíricas al estudio de los valores presentan limitaciones relacionadas con la tarea de definir qué son y cómo se miden, una dificultad que también se extiende al análisis de la educación en valores. El problema no está tanto en lo que genéricamente se identifica con la noción de valor porque las definiciones tienden a coincidir en hablar de los valores como creencias e ideas a las que se les concede, individual o colectivamente, prioridad y/o estima y como criterios que orientan preferentemente las acciones. El reto está más bien en cómo estudiarlos porque hablamos de algo que no es directamente observable. Son elementos cognitivos, pero también experiencias y sentimientos, por lo que para reconocerlos se depende de lo que los individuos o grupos *dicen que creen, dicen que hacen* o, directamente, *hacen*, por lo que únicamente hay dos vías para su estudio, el análisis de los discursos y la observación. Con un problema añadido, se pueden expresar valores, establecer sus límites, mostrar adhesión o afecto, e incluso ilustrar su aplicación con juicios pero, también pueden no expresarse ni reconocerse, aun cuando sean criterios que subyacen a nuestras acciones y las orienten selectivamente.

Siendo conscientes de estas dificultades, en la línea de trabajo que venimos desarrollando para el análisis de la enseñanza y aprendizaje

intencional de valores en el contexto escolar (Usategui y Del Valle, 2006, 2007)<sup>14</sup> hemos optado siempre por un enfoque interpretativo en el que se ha dado protagonismo a las perspectivas y experiencias, en definitiva a la comprensión de lo que ocurre en la escuela a través de las narrativas de los diversos actores de la comunidad escolar. El resultado ha sido un relato coral en el que afloraban significados, enfoques, contenidos y experiencias variadas que también evidencian la dificultad de delimitar y definir operativamente lo que se entiende por educación en valores en la escuela, especialmente cuando de lo que se trata es de evaluar hasta qué punto se trabajan (*se enseñan*) los valores y con qué alcance (*se aprenden-viven*).

Lo cierto es que la educación de suyo es un ámbito impregnado por los valores. Entretejen el discurso educativo explícito y forman parte del currículo invisible. Desde las leyes y normativas generales hasta los programas específicos de las materias, pasando por los proyectos educativos y curriculares de los centros, hallamos que los valores aparecen como referentes racionalizados y normativos de conducta, contenidos a los que se supone y adscribe sentimientos de adhesión preferencia o estima por parte del individuo o la comunidad educativa en primer lugar, y el conjunto de la sociedad, en la medida en que se reconocen como resultado del consenso social. Ahora bien, ello no siempre ha significado el tratamiento específico de los valores como contenidos de aprendizaje y referentes de la acción educativa. Fue la LOGSE (1990), con la propuesta de integrar los valores en todas las áreas a través de las denominadas *líneas curriculares transversales*<sup>15</sup>, la que introdujo un avance sustancial en el tratamiento de los valores. Y si bien ha de admitirse que en todos estos años de recorrido, la educación en valores propiamente dicha —como enseñanza intencional— no ha alcanzado un nivel de operatividad deseable, también ha de decirse que ha logrado visibilidad y reconocimiento en el currículum escolar. Un reconocimiento, por otro lado, no falto de debate y enfrentamiento político y mediático cuando de lo que se ha tratado es de fortalecer el eje de la educación en valores con asignaturas específicas como la tan controvertida educación para la ciudadanía.

De todos modos, la cuestión no es si la escuela educa en valores, cosa que indudablemente hace. Es al analizar cómo se educa en valores en la escuela obligatoria con qué fines, en qué contenidos, con qué estrategias y recursos y con qué alcance, cuando se constatan las omisiones, limitaciones y dificultades de un tratamiento muy irregular, con marcadas diferencias entre

<sup>14</sup> En los trabajos anteriores ya citados hemos expuesto y argumentado con mayor detalle el porqué y el cómo del análisis de los valores y de su transmisión en el ámbito escolar. Aquí seguimos la misma línea de trabajo, por lo que no redundaremos en la reflexión teórica sobre la noción de valor y su estudio desde una perspectiva sociológica.

<sup>15</sup> Se denomina así a las materias orientadas al tratamiento escolar de cuestiones de interés social con la finalidad de promocionar valores y actitudes que contribuyan al desarrollo personal y a la integración social del alumnado. El diseño transversal de estos contenidos demanda su tratamiento desde distintas áreas o materias, es decir, la coordinación de contenidos y estrategias entre profesores de distintas áreas y la adecuación de los contenidos comunes al marco de cada disciplina.



centros y niveles educativos, a menudo muy precario y alejado, cuando no ajeno, a una estrategia convergente en la comunidad educativa. Lo hemos comprobado sobre el terreno. También que una de las piezas débiles en ese entramado es, precisamente, el profesorado. El papel de la escuela y el suyo propio en la transmisión en valores no constituye referencia ni preocupación en la misma medida para todo el profesorado como tampoco sus contenidos. De hecho, concluíamos en una de nuestras investigaciones sobre la educación en valores en la escuela obligatoria que había que «subsana las carencias y debilidades que en materia de formación en valores presenta el profesorado para que pueda intervenir con seguridad, confianza e idoneidad en la transmisión en valores» (Usategui y Del Valle, 2009: 281). Detectábamos, en línea con lo hallado hace unos años en investigaciones de otros países como Australia, Inglaterra, Irlanda, Israel, Eslovenia (Stephenson et al., 1998) o más recientemente en Suecia (Thornberg, 2008), el tratamiento reflejo y nada sistemático de la educación en valores, con un profesorado que en su mayor parte enfoca practica el tratamiento en valores de forma inconsciente, que tiende a identificar y enfocar esta tarea con la gestión del orden y la disciplina en el aula más que con el aprendizaje ético y que, acorde con ello, presenta un discurso y lenguaje que refleja su falta de conocimiento teórico y metodológico en el ámbito de los valores en la escuela.

Para enseñar en valores se requiere un profesorado que cuente con una base más estructurada y reflexiva en lo concerniente a los contenidos valorativos. Decíamos en otro apartado que en las últimas décadas, en el estado español, el diseño y desarrollo de las titulaciones del profesorado, tanto de primaria como de secundaria no han contemplado reformas o modificaciones orientadas a atender las necesidades derivadas de una enseñanza obligatoria en la que la educación en valores hallaba más hueco y relevancia. Por otra parte, lo que se observa en el profesorado en activo en la escuela hace dudar de la existencia de una formación que cree condiciones adecuadas para que los docentes racionalicen críticamente acerca de su universo de valores, reflexionen sobre la responsabilidad de educar en valores y/o comprendan los fundamentos y modelo de su tratamiento en la escuela. Mucho más de que se les dote de habilidades, destrezas e instrumentos para desarrollar acciones adecuadas y razonadas en este ámbito.

A modo preliminar sostenemos la hipótesis de que el perfil del docente como transmisor en valores ha estado vacío de sentido y significado tanto para los formadores como para los futuros egresados en la formación inicial. De hecho pensamos que el desconcierto, debilidad y las carencias mostradas por el colectivo docente en el ámbito de la educación en valores deriva en buena medida por el débil tratamiento que los valores y su transmisión tienen en la formación inicial. Una debilidad que en el caso enseñanza obligatoria sería aun mayor por su ausencia en los cursos de capacitación del profesorado de secundaria.

Por ello es clave preguntarse si se prepara a los futuros profesionales de la enseñanza para afrontar la tarea de educar en valores. Y para hallar respuestas es preciso examinar el lugar y el tratamiento que recibe la educación en valores en la formación de los y las futuras profesionales

de la enseñanza atendiendo tanto al plano más simbólico-ideológico, el de las creencias, ideas y actitudes mantenidas por los y las implicadas en la formación, como al más operativo de las prácticas docentes. Ello en un escenario de cambio y transformación de las funciones y tareas del profesorado derivado de un lado, de las demandas y expectativas que plantean las nuevas y complejas condiciones sociales, económicas y culturales; de otro, de la organización del nuevo espacio europeo de educación como respuesta a esas nuevas demandas, lo que ha supuesto una reforma de los planes de estudios y titulaciones del profesorado, con una novedad importante entre otras muchas: la referencia a las competencias sociales y éticas. Su implantación reciente, y la convivencia en los centros universitarios de nuevas y viejas titulaciones hace posible situar y contrastar en los discursos del alumnado y del profesorado esas innovaciones y sus valoraciones. En ese escenario, y con una finalidad sobre todo exploratoria y descriptiva, son varios los objetivos en torno a los que se articula la investigación:

1. **Explorar y analizar el discurso de los formadores** (docentes universitarios) **sobre el perfil del profesorado**, conocer hacia qué tipo de formación enfocan su función y práctica docente, identificando valores, actitudes, competencias, habilidades y recursos en los que se forma al futuro profesorado. Es desde ese contexto como se comprende el discurso sobre el lugar y la necesidad del aprendizaje ético del alumnado.
2. **Explorar e identificar el sentido (o sentidos) que el profesorado universitario concede a la esfera de los valores y a su transmisión en la formación del futuro docente.** Se trata de comprobar si se concibe y asume la idea de que la universidad sea un ámbito en el que se crean condiciones para el aprendizaje ético y con qué implicaciones. En concreto, en el caso de la formación del profesorado cómo se concibe y diseña ese aprendizaje, con qué enfoques, contenidos y estrategias.
3. **Analizar e identificar las actitudes y representaciones de los futuros docentes con relación a la dimensión ética de su tarea docente.** Conocer qué significado y sentido le confieren al docente como educador en valores, en que se concreta esa tarea (contenidos), con qué condiciones o límites se identifica, contribuirá a perfilar qué expectativas y necesidades de formación se presentan en torno a esta cuestión.
4. **Conocer la valoración que hace el futuro docente de la formación y capacitación en el ámbito de la “educación en valores”,** esto es, de los valores, actitudes, competencias, habilidades y recursos en los que se le forma. Analizar en qué medida esta formación se percibe válida y eficaz para abordar las dificultades y los problemas de integración y exclusión en la escuela.

Al igual que cuando se exploró la transmisión en valores en la escuela, aquí se apuesta por abordar la cuestión a través del discurso de los actores implicados en el proceso de formación —en este caso docentes y alumnado universitarios—, con el consiguiente análisis

de los enfoques y prácticas sostenidas sobre el sentido, la relevancia y el tratamiento de la “educación en valores” en el proceso de formación del profesorado y sobre el propio papel como formadores en valores. En esta ocasión, a fin de examinar a través de un indicador más objetivo la presencia y el tratamiento de los contenidos valorativos en la formación, se incorpora además el análisis de los programas de las asignaturas como una fuente de información añadida al discurso docente. La combinación de los relatos de los docentes universitarios y del alumnado junto al análisis de los contenidos de los programas de las asignaturas de diversas titulaciones y planes de estudios, es una manera de triangular fuentes de información sobre un mismo fenómeno a fin de obtener un diagnóstico más completo del tratamiento que los valores y la educación en valores recibe en la formación del profesorado.

La metodología cualitativa permite abordar la recogida de la información y el análisis de la información de forma interactiva, lo que conlleva la posibilidad para el investigador de transformar y de ser transformado en sus enfoques, orientaciones e interpretaciones, al tiempo que se producen y analizan los datos. En un tema como el de los valores con grandes dosis de subjetividad y ambigüedad, esta forma de pensar facilita un mayor juego en la interpretación de la definición que los sujetos hacen de los valores. Y como el objetivo es captar e interpretar el sentido y la experiencia de la formación desde la posición y en los términos del significado que le otorgan los implicados en el proceso de aprendizaje, en esta investigación también se recurre a técnicas cualitativas narrativas que permiten a los individuos elaborar sus discursos. En el caso de los docentes a través de entrevistas individuales que nos facilitan un acercamiento a los puntos de vista y enfoques del profesorado con una cierta flexibilidad y economía, en un marco interactivo directo y personalizado, con la posibilidad de aclarar preguntas y respuestas. En el caso del alumnado mediante grupos de discusión que proporcionan un discurso y análisis espontáneo y con dimensión grupal. En ellos, desde la interacción y el debate, los individuos pueden describir, exponer, contar sus elecciones, exponer sus opiniones y valoraciones, sus estrategias, sentimientos, a partir de algo que los une, en este caso la posición y experiencia de formación compartida en su centro universitario.

### **1.1 Ámbito del estudio: Formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en la CAV**

El estudio empírico sobre el tratamiento de la educación en valores en la formación del profesorado se ciñe al ámbito geográfico de la Comunidad Autónoma de Euskadi y al ámbito académico de los seis centros universitarios que ofertan estudios de profesorado de educación primaria y secundaria. Tres de esos centros son públicos y pertenecen a la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea y están ubicados en sus tres campus. Los restantes son centros privados; uno pertenece a la Universidad de Mondragón en Eskoriatza (Gipuzkoa), los otros dos se adscriben a la Universidad de Deusto en Bilbao, siendo uno de ellos de titularidad diocesana. En el

curso académico 2009/10 asciende a 6.071 la cifra de alumnado matriculado en estos centros, una décima parte del alumnado matriculado en enseñanza superior de 1º y 2º Ciclo y de Grado. Tres cuartas partes de ese alumnado es mujer, un dato que reitera obstinadamente el estatus feminizado de estos estudios, de forma más acusado aun cuando se trata de determinadas ramas como, por ejemplo, Educación Infantil. Y unos estudios que, en estos últimos años, presentan una demanda al alza, que se refleja en una mejora significativa de las notas de corte.

**Cuadro 1: Alumnado matriculado en Diplomaturas o Grados de Magisterio por territorio histórico y sexo. Curso 2009/10.**

	C.A. de Euskadi			Araba/Álava			Bizkaia			Gipuzkoa		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Total	6.071	1.561	4.510	1.255	430	825	2.633	683	1.950	2.183	448	1.735
<b>Diplomatura</b> Maestro	5.579	1.397	4.182	1.255	430	825	2.350	579	1.771	1.974	388	1.586
<b>Grado</b>												
Educación infantil	168	22	146	-	-	-	69	13	56	99	9	90
Educación primaria	324	142	182	-	-	-	214	91	123	110	51	59

Fuente: EUSTAT y Dpto. de Educación Gobierno Vasco. Estadística de la Enseñanza.  
Nota: El alumnado matriculado en Grados corresponde a las Universidades de Deusto, la EUMBAN y la U. de Mondragón que en 2009/10 implantan el primer curso de los nuevos grados.

En el Cuadro 1 se presentan los centros y su oferta completa. Actualmente todos están en proceso de implantación de los nuevos *Grados de Maestro/a en Educación Primaria e Infantil* derivados de la Reforma del EEES, aunque el ritmo ha sido diferente. Las primeras en iniciar este proceso fueron las Universidades de Deusto y Mondragón en el curso 2009/10. La UPV/EHU inició el proceso el siguiente curso. Salvo en un centro, en el momento de realizar el estudio, el primer semestre de 2010/11, las diversas Diplomaturas de Maestro/a —esto es, las Titulaciones de Magisterio derivadas del Real Decreto 1444/1991 del 30 de Agosto— están ya en fase de extinción progresiva y se han comenzado a implantar los nuevos Grados aprobados por la Aneca conforme al Libro Blanco de la titulación de magisterio publicado en 2004. La excepción la constituye la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto donde los estudios de magisterio constituyen una nueva oferta a la que se da inicio directamente con el Grado. Lo cierto es que se trata de una oferta que presenta una gran variación derivada del centro, la coexistencia de dos planes de estudio, la diversidad de titulaciones y de modelos lingüísticos, todo lo cual sumado complica tanto el examen de los planes de estudio como el diseño y composición de las muestras de profesorado y alumnado.

**Cuadro 2: Oferta de titulaciones de maestros en los centros universitarios de la C.A.E.**

<b>Público: Universidad del País Vasco/EHU</b>	
<b>Escuela U. de Magisterio de Bilbao</b>	
<b>Diplomatura</b> (a extinguir)	Educación Infantil. Educación Primaria. Educación Musical. Lengua Extranjera.
<b>Grado</b>	<p>Educación Infantil Menciones: Educación Musical; Currículum y Recursos; La Diversidad Lingüística en la Escuela; La Innovación en la Escuela de Educación Infantil; Lengua Extranjera.</p> <p>Educación Primaria. Menciones: Educación Musical; Currículum y Recursos; La Diversidad Lingüística en la Escuela; La Innovación en la Escuela de Educación Primaria; Lengua Extranjera.</p>
<b>Postgrado</b>	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
<b>Escuela U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz</b>	
<b>Diplomatura</b> (a extinguir)	Educación Infantil. Educación Primaria. Educación Física.
<b>Grado</b>	<p>Educación Infantil Menciones: Biblioteca y Animación de la Lectura; Educación Intercultural; Expresión y Comunicación a través de la Dramatización; Tratamiento Integrado de las Lenguas.</p> <p>Educación Primaria Menciones: Biblioteca y Animación de la Lectura; Educación Física; Educación Intercultural; Tratamiento Integrado de las Lenguas.</p>
<b>Postgrado</b>	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
<b>Escuela U. de Magisterio de Donostia</b>	
<b>Diplomatura</b> (a extinguir)	Educación Especial. Educación Primaria. Educación Infantil. Lengua extranjera.
<b>Grado</b>	<p>Educación Primaria Menciones: Talleres para la Educación Infantil: Ciclo 0-6</p> <p>Educación Infantil Menciones: Educación Especial; El Euskara, instrumento de Educación; Lengua Extranjera; Proyectos de Innovación Educativa para la Educación Primaria.</p>
<b>Postgrado</b>	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

(Continúa en la siguiente página)

Cuadro 2 (cont.): Oferta de titulaciones de maestros en los centros universitarios de la C.A.E.

Privado: Universidad de Deusto	
Facultad de Psicología y Educación	
<b>Grado</b>	Maestro en Educación Primaria. Menciones: Lengua Extranjera; Necesidades Educativas Especiales.
<b>Postgrado</b>	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari (EUMBAN)*	
<b>Diplomatura</b> (a extinguir)	Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical.
<b>Grado</b>	Maestro en Educación Infantil Menciones: Introducción temprana a lenguas; Arte y Educación.  Maestros en Educación Primaria Menciones: Lengua Extranjera; Educación Física; Educación artística; Profundización Curricular.
Privado: Universidad de Mondragón	
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	
<b>Diplomatura</b> (a extinguir)	Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física.
<b>Grado</b>	Educación Infantil Menciones: Educación Infantil; Lengua Extranjera.  Educación Primaria Menciones: Educación Primaria; Educación Especial; Educación física; Lengua Extranjera.
<b>Postgrado</b>	Máster Universitario Oficial para la para la Habilitación Docente en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

(\*) La EUMBAN es un centro que depende de la Diócesis de Bilbao. Propiamente, no pertenece a la Universidad de Deusto sino que está adscrito a ella. Por eso se ha incluido en este apartado.

En cuanto a la formación inicial del profesorado de secundaria, en el curso 2010/11 las tres universidades ofertan ya el postgrado anual que substituye al anterior C.A.P. (Curso de Adaptación Pedagógica) y al que pueden acceder diplomados, licenciados o graduados, a fin de obtener la titulación que les habilita para ejercer como profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. En el caso de la UPV/EHU se ofertan cursos de postgrado en los tres campus. Ello se completa con los dos Máster ofertados por las Facultades respectivas en las universidades de Deusto y Mondragón.

Los seis centros y los estudios ofertados en cada uno de ellos configuran el ámbito de referencia para el estudio empírico. Tanto para la composición de la muestra de entrevistados como para el diseño de los grupos de discusión se considera el conjunto del profesorado que imparte docencia en las titulaciones de magisterio y en el máster de postgrado, tomando como unidad de referencia cada uno de los centros o escuelas.

El enfoque metodológico adoptado para analizar el tratamiento de la educación en valores en la formación del profesorado no requiere de muestras estadísticamente representativas, pero sí de una cuidada selección de muestras estratégicas coherentes y consistentes desde el punto de vista de los objetivos de la investigación. Obviamente la muestra de alumnado en los grupos no representa su distribución poblacional, pero al componer los grupos sí se ha buscado dimensionar el diseño conforme a los pesos de los centros. Lo mismo cabe decir para la selección del profesorado. Por ello, en el caso de la UPBV/EHU se decide tratar como unidades diferenciadas a cada una de sus escuelas. Se tiene en cuenta así que la universidad pública concentra el mayor volumen de oferta de titulaciones, alumnado y profesorado; en concreto, en el curso 2009/10 (Cuadro 2), un 72% del alumnado matriculado en estudios de magisterio se concentraba en la UPV/EHU, cuya plantilla docente suma 437 efectivos en los tres centros. No obstante, en ningún caso estas muestras pueden considerarse representativas de los centros a todos los efectos, como tampoco pueden serlo los discursos de los docentes. De ahí, que también se haya primado la visión de conjunto y el análisis de los discursos considerando el contexto desde el que se realizan, evitando comparaciones detalladas que requerirían de un tratamiento diferente.

**Cuadro 3: Alumnado matriculado en Diplomaturas y Grados de Magisterio de la C.A.E. (Diplomaturas y Grados). Curso 2009/10.**

	Total			Pública	Privada		
	Total	Hombre	Mujer	UPV/EHU	UMondragón	EUMBAN	U Deusto
Total	6.071	1.561	4.510	4.372	1.669		
Grado enEducación Infantil					168		
Grado en Educación Primaria					324		
Maestro en Educación Infantil	1.808	195	1.613	1.302	506	-	
Maestro en Educación Primaria	1.661	404	1.257	1.562	99	-	
Maestro en Lengua Extranjera	648	149	499	490	45	113	
Maestro en Educación Física	704	507	197	390	132	182	-
Maestro en Educación Musical	289	98	191	289	-	-	-
Maestro en Educación Especial	435	42	393	339	96	-	-
Maestro en Audición y Lenguaje	34	2	32	-	34	-	-

Fuente: EUSTAT y Dpto. de Educación Gobierno Vasco. Estadística de la Enseñanza

En la ficha técnica se expone con detalle los criterios con los que se ha operado para seleccionar y componer las muestras. Aspectos como la formación (diplomatura, grado, postgrado), los distintos centros, los grupos lingüísticos, los niveles, las distintas titulaciones, las áreas de conocimiento del profesorado, el género, la edad, las experiencias..., son criterios que han tenido que ser considerados para el diseño de las muestras. La captación y selección de todos los participantes en el estudio se realiza conforme a cuotas y, en algunos casos, con claras limitaciones por la no disposición de información detallada sobre los universos respectivos. Por último, hay algunos aspectos que conviene aclarar de cara al origen de la información:

- Para el análisis de los planes de estudio se toma como referencia la información documental (planes de estudios, asignaturas y programas de asignaturas) disponible en los centros. De todos modos, los niveles de acceso a la información no han sido similares. La pertenencia del equipo a la UPV/EHU ha facilitado el acceso a la información de sus centros, pero también la disponibilidad de sus datos vía web ha sido mayor. En el caso de los centros privados, el flujo de la información se ve más limitado, lo que condiciona la exhaustividad de los datos.
- Para el diseño de los grupos de discusión del alumnado de magisterio no se considera al alumnado de primer curso. Este únicamente ha cursado un cuatrimestre cuando realizamos el estudio, lo que no parece un periodo de tiempo suficiente para disponer de una visión de la formación que se recibe en el centro. En los primeros meses del primer curso universitario el alumnado está “situándose” en los centros y no falta un cierto grado de confusión hasta que se conoce la dinámica académica. Por ello se descarta la idea de incluir este alumnado en el estudio. Se necesita un colectivo con discurso, que tenga un conocimiento mínimo de la preparación que se recibe en los centros. Así, se opta por centrar la selección en los cursos de 2º y 3º con un alumnado al que se le supone una cierta experiencia y visión de conjunto de los estudios. Los criterios de selección garantizan una cierta heterogeneidad en los grupos, aunque la pertenencia al mismo centro hace inevitable que algunos participantes en los grupos se conozcan entre sí.
- Se considera tanto alumnado de Diplomatura como de Grado por dos razones. Porque para la UPV/EHU2010/11 es el primer curso de implantación de los nuevos grados y en sus centros el alumnado de 2º y 3º cursa aun diplomatura. Obligatoriamente han de incluirse si se quiere contar con estos centros en el estudio. También porque se quiere reflejar la coexistencia de grados y diplomaturas en los grupos como una vía para contrastar visiones y discursos del alumnado de ambos planes.
- Para los grupos de discusión del alumnado de postgrado se toma como universo de referencia el alumnado en formación en el curso 2010/11. Se trata de un curso de duración anual por lo que no hay alumnado con más tiempo de formación. En cada centro, las tres escuelas de la UPV/EHU y las Facultades de Deusto y Mondragón, hay



un grupo de alumnado de postgrado de una media de 30 matriculados, por lo que se diseña un grupo de discusión por grupo. Dado que interesa indagar en la experiencia de aprendizaje compartida, se decide mantener los grupos homogéneos. Los participantes en los grupos se conocen y han compartido la experiencia de aprendizaje, lo que permite un discurso contrastado con unas notables condiciones de validez interna.

- La muestra de profesorado se selecciona conforme a criterios estratégicos y uno de ellos es la antigüedad (*v. Cuadro 3 de la Ficha Técnica*). En el caso de los docentes también se ha concedido prioridad a la experiencia, con lo que ha resultado una muestra de profesorado que en su mayor parte supera los veinte años de docencia, algo que también refleja la situación de la mayor parte de los centros. Pese a su antigüedad es éste un profesorado que ha formado y va a seguir formando a los profesionales de la enseñanza al menos durante otra década y con una acumulación de capital de conocimiento y experiencia clarificadora de cara a detectar las debilidades que arrastra la formación de profesorado en el ámbito de la educación en valores.

## 2

### Los valores en el currículum explícito: el contenido de los programas de estudios.

Los planes de estudios y los programas de las asignaturas recogen de manera explícita qué es lo que debe trabajarse y cómo en un proceso formativo. Son parte del currículum visible y constituyen una declaración normativa de intenciones en la medida en que tienen su base en el marco normativo y legal, pero suponen también una adaptación que, en la práctica puede adquirir tonos y matices diferentes. En los planes y programas se definen enfoques, contenidos, capacidades, estrategias a desarrollar para facilitar determinados aprendizajes; qué tipo de enseñanza-aprendizaje, para qué, con qué contenidos y materiales, las metodologías que se emplean, cómo se evalúa, la relación con los alumnos.

Cuando se trata de analizar qué es lo que se enseña o transmite, lo recogido y lo ausente en los planes de estudio y los programas puede tomarse como una evidencia de la presencia o falta en el currículum de determinados contenidos. Es verdad que lo que “dicen” los documentos forma parte de una propuesta intencional que luego ha de hacerse operativa en la práctica. Y no siempre lo recogido en los planes y programas de estudio presenta una vinculación directa con lo que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero esto ha de entenderse también en sentido inverso, puesto que planes y programas ni representan ni llegan a plasmar todo lo que puede llegar a trabajarse en una asignatura o titulación.

Al elegir el análisis de los programas de las asignaturas como una de las vías para indagar en el análisis del tratamiento de los valores y de la educación en valores en la formación del profesorado no ignoramos esas limitaciones. Sabemos que cuando se trata de valores además es aun más complicado puesto que no se trata solo de contenidos cognitivos, que se enseñan o aprenden racionalmente, tienen un componente emocional y vivencial que constituye un reto para su operatividad en el aprendizaje. Ahora bien, por otra parte cabe pensar que si en cualquier formación se participa de la necesidad de incorporar una formación en valores enfocada al aprendizaje ético, y si además, como en el caso de la formación docente, se asume igualmente la necesidad de una formación que oriente en el ejercicio y práctica de la educación en valores en el ámbito escolar, ello quedaría reflejado de alguna manera en los programas de estudio. Precisamente, una *educación en valores* en el sentido más restringido de la expresión (Duart, 2003) tiene que ver con la incorporación al currículo manifiesto de unos determinados valores como elementos a trabajar, esto es, ha de hacerse explícita en programas, materiales, etc., además de en los estilos y la práctica docentes.

Con ese enfoque se ha acometido la tarea de examinar la existencia o no en los programas de estudio de las titulaciones de profesorado de contenidos que en forma de palabras, frases y/o expresiones evidencien una formación en valores del alumnado o su formación para ser formador en valores. Una estrategia metodológica que combinada con otras y respondiendo al objetivo general de la investigación, tiene la finalidad no solo de constatar la existencia de contenidos valorativos sino también de identificar y describir con qué contenidos, en qué procedimientos, con qué instrumentos o en qué áreas se incorpora.

El análisis se detiene en dos tipos de documentos: los planes generales de las diversas titulaciones y los programas de las asignaturas. Como en algunos centros coexisten las Diplomaturas y Grados en la titulación de magisterio, se trabaja con las dos opciones. Aunque lo cierto es que no siempre se logra que los datos tengan carácter exhaustivo en la recogida de la información, pese a la insistencia y a los sucesivos intentos por parte del grupo de investigación. La política de comunicación de algunos centros supone el acceso abierto a la información sobre planes y programas pero en otros tiene un carácter restringido y la información recibida es indirecta, resumida y/o claramente incompleta. Ante la dificultad de recopilar los programas de las asignaturas unidad a unidad entre los docentes o entre el alumnado por problemas de rechazo, de falta de fiabilidad y también de tiempo y recursos, finalmente es vía web o vía correo o contacto telefónico y visita a los centros como se recopila la información en la que se centra el análisis. Incluso de ese modo, no faltan reticencias y restricciones de acceso a la información. Algunas instituciones alegan la situación de transitoriedad en los planes, otras, falta de elaboración de programas en asignaturas pendientes de implantación o, sin más, se acogen al derecho a no ofrecer dar esa información, cuestión comprensible tratándose de centros que compiten por el mismo espacio educativo. Precisamente esa circunstancia de partida aconseja no hacer comparaciones concluyentes entre los centros, ya que la información de la que se dispone en algunos casos constituye una muestra pequeña además de parcial. En el Cuadro 2 se recogen todas las titulaciones y el volumen de documentación recopilada que, en conjunto, alcanza un nivel más que aceptable aun cuando no complete un censo total.

Cuadro 4: Total de titulaciones en los centros de la C.A.E. y disponibilidad de documentación.

DIPLOMATURAS (a extinguir)	GRADO	POSTGRADO
Escuelas de Profesorado de Bilbao, Vitoria-Gasteiz y Donostia. UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EHU.		
Educación Infantil. Educación Especial Educación Física. Educación Primaria. Educación Musical. Lengua Extranjera.	Maestro/a en Educación Infantil Maestro/a en Educación Primaria	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
Plan general y programas de asignaturas de todos los cursos en todas las titulaciones. 100%.	Plan general y programas de asignaturas y módulos de todos los cursos en ambos grados. 100%	Plan general y programas de todas las asignaturas. 100%
Facultad de Psicología y Educación. UNIVERSIDAD DE DEUSTO.		
	Maestro en Educación Primaria	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
	Plan general y programas de todas las asignaturas de 1º, 2º y 3º cursos.	Plan general de la titulación.
Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari (EUMBAN)*. UNIVERSIDAD DE DEUSTO.		
Educación Física Educación Infantil Educación Musical Educación Primaria Lengua Extranjera	Maestro/a en Educación Infantil Maestro/a en Educación Primaria	
Plan general y un 16% de las asignaturas en todas las titulaciones.	Plan general y programas de la mitad de las asignaturas de 1º, 2º y 3º cursos en ambos grados.	
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNIVERSIDAD DE MONDRAGÓN.		
Educación Infantil Educación Primaria Lengua Extranjera Educación Física	Educación Infantil Educación Primaria	Máster Universitario Oficial para la para la Habilitación Docente en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
Proyecto educativo de la HUECI: principales aspectos que en relación con Competencias Transversales y valores incluidos en el Proyecto Educativo. Desarrollo de competencias. No se dispone del plan y programa de asignaturas.		

Uno de los problemas que presenta el examen de los documentos, especialmente en el caso de los programas de asignaturas, consiste precisamente en la falta de uniformidad. Aun cuando se sigan unas pautas para su elaboración no todos los programas tienen el mismo grado de especificidad o detalle en la propuesta de objetivos y/o competencias, contenidos, metodología o procedimientos de evaluación. A eso se añade que el tratamiento de los valores y de la educación en valores no dispone de un modelo o referente. A diferencia de los planes anteriores, el diseño por competencias de los nuevos planes de estudio (EEES) sí provee de una estructura en la que tiene espacio la propuesta de aprendizajes éticos. Pero ahí también se observa además cierta confusión derivada del cambio de la formulación por objetivos a la formulación por competencias; así, habiendo programas que responden exactamente a la nueva estructura, otros aun no han culminado la transición y no distinguen objetivos, competencias, procedimientos, criterios y contenidos.

En estas condiciones, no parece recomendable establecer *a priori* un protocolo cerrado de registro de datos puesto que se corre el peligro de soslayar la información que no aparezca explicitada en los términos esperados pese a hacer referencia a contenidos valorativos. Pero, por otra parte, se necesita también concretar qué es lo que se entiende por “contenidos que en forma de palabras, frases y/o expresiones evidencien una formación en valores del alumnado o su formación para ser formador en valores”, porque la lectura y revisión de los documentos muestra que precisamente no es lo habitual que se expresen en esos términos tan explícitos. Se necesita pues un marco de referencia sobre los contenidos que evidencian enseñanza de valores o formación en educación en valores que permita por parte del equipo de trabajo un tratamiento sistemático e la información en planes y programas. Así, se utilizan tres referencias, compatibles y complementarias entre sí, para tratar la información en los planes y programa y que contemplan tanto las capacidades que permiten la construcción de una identidad moral como los contenidos concretos de valores y los conocimientos o saberes sobre valores:

1. Desde una perspectiva sociológica, en línea con el trabajo que venimos desarrollando sobre el tratamiento de los valores en la escuela (Usategui y del Valle, 2007, 2009), disponemos del mapa de contenidos valorativos definidos desde la percepción y situación de los propios actores escolares que deriva de los diagnósticos realizados desde la experiencia y práctica de los actores escolares. El listado de contenidos valorativos —valores de realización personal, afectivo-emocionales; cívico-sociales, identitarios; culturales...— que resulta del discurso de la comunidad escolar es bastante exhaustivo y sirve como instrumento de categorización.
2. Desde el plano normativo, los valores y líneas curriculares propuestas en los Proyectos Curriculares para la enseñanza obligatoria por las diversas Leyes de educación y Decretos desde la LOGSE. Sobre todo, en el caso de las referencias a los contenidos transversales (p.e. coeducación, DD. HH., paz y no violencia, salud, desarrollo y cooperación, consumo y sostenibilidad, educación vial, mass medios y nuevas tecnologías, interculturalismo, medio

ambiente...) y su integración en la práctica docente, porque pueden indicar no solo que se trabajan valores sino que se trata la “educación en valores” propiamente dicha. Como es de esperar, todos estos contenidos coinciden bastante con los valores que forman parte del discurso acerca de lo que se trabaja o no en la escuela o, en su caso, de lo que se debiera trabajar, puesto que configuran su marco curricular de referencia.

3. Desde una perspectiva psico-pedagógica y recurriendo a una categorización más genérica sobre las dimensiones o aspectos principales en el desarrollo y construcción de una personalidad moral, hemos considerado útil contemplar el modelo de «dimensiones del desarrollo moral» propuesto por el grupo GREM<sup>3</sup> que define ocho dimensiones valorativas como ejes centrales en el aprendizaje ético (Tey, 2001). Sobre todo, porque no refiriéndose a un conjunto determinado de valores, sí hacen referencia a aspectos que implican el tratamiento de capacidades, actitudes o acciones necesarias en el aprendizaje ético. Este modelo además, está muy en línea con el lenguaje pedagógico que caracteriza al diseño por competencias en los nuevos planes, lo cual ayuda en la identificación de la formación en valores en los programas, especialmente de las nuevas titulaciones.

Modelo de dimensiones del desarrollo moral del grupo GREM (Tey, 2001) adaptado como referencia operativa para el análisis documental	
Dimensiones:	Se consideran indicativas de la dimensión palabras, frases o expresiones en las que se evidencia la referencia al desarrollo o aprendizaje de lo siguiente:
AUTOCONOCIMIENTO	Autoconcepto, autoestima, autoimagen. Capacidad de analizar y valorar la experiencia biográfica.
AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN	Adaptación a las normas externamente establecidas, y capacidad de autocontrol, autocrítica y reflexión.
CAPACIDAD DE DIÁLOGO	Como un fin o como un medio, la capacidad de ejercer el respeto a la autonomía, la individualidad y conciencia de cada sujeto y reconocer los compromisos colectivos de una comunidad/sociedad.
CAPACIDAD PARA TRANSFORMAR EL ENTORNO	Capacidad de compromiso e implicación con los otros y para los otros a partir de la reflexión sobre los fenómenos y realidades sociales.
COMPRENSIÓN CRÍTICA	Conocimiento, reflexión, crítica, autocrítica, entendimiento de lo que se analiza. La capacidad de hacer juicios morales contextualizados.
EMPATÍA Y PERSPECTIVA SOCIAL	Capacidad de ponerse en el lugar del otro, de comprender los sentimientos, pensamientos y comportamientos ajenos. Tolerancia, justicia, imparcialidad.
HABILIDADES SOCIALES Y PARA LA CONVIVENCIA	Capacidad de interactuar eficazmente con los demás, establecer relaciones con facilidad, transmitir información, prestar atención al interlocutor, mostrar seguridad en sí mismo, asertividad, sociabilidad.
RAZONAMIENTO MORAL	Capacidad de reflexionar sobre situaciones y conflictos de valores, sobre la corrección o incorrección de una conducta moral concreta.

Siendo este el marco de referencia y con la información de la que se dispone para las titulaciones en los distintos centros, el examen de los planes generales y de los programas de las asignaturas se orienta a:

- Identificar el espacio y lugar de los valores y la educación en valores en las titulaciones, considerada tanto la formación en valores dirigida al alumnado universitario (valores para *ser*) y la formación orientada a la preparación del docente como educador en valores (valores para *formar*).
- Describir en qué contenidos valorativos se incide y las diferencias entre titulaciones y áreas disciplinares.
- Valorar la formación que en el ámbito de los valores reciben los futuros docentes.

## 2.1 Valores y educación en valores en las titulaciones de Profesorado de Educación Infantil y Primaria: ¿hacia una mayor competencia ética?

La C.A. de Euskadi tiene una larga tradición en la oferta de estudios de Magisterio. Una tradición que, sobre todo a partir de la segunda mitad del XX, va ligada a la configuración del mapa escolar actual, con la creación de centros y redes educativas que se han alimentado en buena parte de los profesionales formados en estas escuelas. Desde la iniciativa pública, algunos de los centros que actualmente están incorporados a la red universitaria presentan una tradición que remonta a la creación de las Escuelas Normales Elementales en Vitoria-Gasteiz, Bilbao y Donostia-San Sebastián hacia la segunda mitad del XIX con su posterior evolución y conversión en escuelas universitarias hacia 1970. Es en ese momento también cuando pasan a la red universitaria las Escuelas Diocesanas de Magisterio de Bilbao y Donostia, creadas unos años antes y cuando se instituye la Escuela de Magisterio de

---

<sup>3</sup> Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona, que viene investigando desde los noventa en el campo de educación moral y que, desde la perspectiva pedagógica y una aproximación socioconstructivista al aprendizaje en valores, propone un modelo de construcción autónoma y racional de valores en los seres humanos que tiene su base en el aprendizaje de una serie de capacidades que facilitan el desarrollo de una ciudadanía autónoma que reconoce la necesidad de la existencia de unos derechos básicos universales, y sitúa en la razón dialógica la herramienta básica para la convivencia. Esas dimensiones se consideran el eje central de la educación en valores y se refieren a acciones que habrían de formar parte de la forma de actuar de las personas moralmente maduras. De ahí que puedan tomarse como indicadores de una formación moral pero, al mismo tiempo, sean capacidades básicas que hayan de ser contempladas siempre que se tenga como objetivo una formación en valores.

Eskoriatza de ámbito no público, laico y bajo la iniciativa de movimiento cooperativo. La oferta pública de los estudios de Magisterio se ha mantenido en las tres provincias hasta hoy. En la década de los ochenta desapareció la Escuela de Magisterio de la Diócesis de Donostia y la de Bilbao se mantuvo adscrita a la UPV/EHU hasta que, recientemente, ha pasado a constituirse como centro adscrito a la Universidad de Deusto. Esta, a su vez, ha abierto la titulación de Grado de Maestro, añadiendo una oferta más a las ya existentes. La Facultad de Humanidades de la Universidad de Mondragón desde finales de los noventa la oferta que asumía la Escuela de Magisterio de Eskoriatza en Gipuzkoa<sup>4</sup>. La existencia de cinco escuelas hoy en día muestra la fortaleza de la demanda de unos estudios que tras experimentar una caída de matrícula que cuestionó su supervivencia, conocieron un aumento y estabilización de la demanda que en estos últimos años se ha visto acrecentada, con una incidencia directa en el nivel académico de los aspirantes, algo que también representa un cambio con relación a décadas anteriores.

Con la excepción de la UD, la oferta actual en el resto de los centros compagina los planes de estudio de las Diplomaturas de Magisterio vigentes desde los Noventa con los nuevos Planes de Grado, de diseño y normativa adaptada al EEES desde 2007, por lo que éste es uno de los criterios diferenciadores en el análisis de los valores y que da la posibilidad de comparar ambos planes de estudio. De todos modos, no siendo equiparable en términos de detalle la información disponible en las tres Universidades, se revisa y examina cada caso, sin entrar en comparaciones exhaustivas entre los centros. Para la revisión de planes de estudio y programas de las asignaturas se distingue la presencia de contenidos valorativos en objetivos y/o competencias, contenidos, metodologías y evaluación, acorde con la estructura de los programas de las asignaturas según su pertenencia a los viejos o nuevos planes. Se incluyen en el análisis, además de las asignaturas troncales y obligatorias, las optativas en activo en cada caso.

---

<sup>4</sup> La Escuela Normal de Maestros de Vitoria es la primera escuela de magisterio creada como única para el territorio de Vascongadas en 1847 y elevada a Escuela Superior en la década de los sesenta de ese mismo siglo. También en 1856 se crea la Escuela Normal de Maestras, primera y única del Distrito. Las Escuelas Normales Elementales de Bizkaia y San Sebastián se crean más tarde, en 1865 y 1899 respectivamente. Funcionan hasta la supresión de las Escuelas Normales en 1904. Posteriormente los centros evolucionan conforme a las circunstancias y vicisitudes del contexto político y educativo hasta que en la segunda mitad del XX, en la década de los 70 pasan a formar parte de la Universidad Pública. Para más información sobre la cronología puede consultarse: R. López Atxurra (1995) "Cultura, educación y estudios vascos: hitos para la recuperación de nuestra memoria histórica" en *XII Congreso de Estudios Vascos. Estudios Vascos en el sistema educativo. Euskal Ikaskuntzak hezkuntza sarean* (Vitoria, 1993). Donostia: Eusko Ikaskuntza, pp.55-81.

### 2.1.1 Escuelas de Profesorado de la UPV/EHU: Diplomaturas y Grados en los centros de Vitoria-Gasteiz, Bilbao y Donostia.

Las titulaciones en los tres centros de la UPV/EHU varían conforme a las especialidades (Diplomatura) o menciones (Grado) que se ofertan en cada uno de ellos. Aunque, lógicamente, el programa de estudios es el mismo para las titulaciones compartidas y se compone de las mismas asignaturas, se revisan y examinan todos los programas disponibles en los centros. En el caso de las Diplomaturas y para algunas ello evidencia la falta de uniformidad en la elaboración de los programas entre centros o entre modelos lingüísticos, con disparidades manifiestas en el tratamiento de los contenidos valorativos. Dada la limitada incidencia de estas circunstancias y el hecho de que se examina un plan de estudios que ya está en proceso de liquidación, se ha considerado más práctico no entrar a detalle en las diferencias entre centros y trabajar una visión de conjunto que permita apreciar si la reforma de planes supone un cambio cualitativo en el tratamiento de valores. De hecho, estas disonancias no se detectan en las titulaciones de Grado de Maestro donde se aprecia la uniformidad en los programas resultado del trabajo de coordinación obligada que ha supuesto la elaboración de los libros blancos de las titulaciones, las propuestas de planes de estudios y su aprobación por la ANECA.

#### *a) La formación en valores de los maestros y maestras diplomadas*

Uno de los rasgos característicos y, a menudo cuestionados, de los estudios de magisterio del plan viejo es precisamente la diversidad de materias y conocimientos concentrados en tres años, un periodo de tiempo reducido en términos comparativos a otras titulaciones. Una formación extensa pero poco especializada en cada disciplina; es decir, recurriendo a un símil gastronómico muy actual, un menú variado, largo y estrecho y, que en principio se supone adecuado para provocar y hacer saltar el sentido educativo. Así, las Diplomaturas de Magisterio de la UPV/EHU comparten un bloque común de materias al que en cada titulación se suman los contenidos propios de la especialidad. El bloque compartido de conocimientos se compone de trece asignaturas, la mayoría ubicadas en el primer curso que contemplan formación básica y aplicada al ámbito educativo de: didáctica general, didáctica del euskara, psicología, sociología, teoría e historia de la educación, organización escolar, conocimiento contexto social y educativo del País Vasco, bases psicopedagógicas de la educación especial y nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Con diferencias entre especialidades, a esa formación común se suma la garantía del conocimiento de una segunda lengua además de la lengua española. A partir de ahí, los maestros adquieren una formación más especializada en conocimientos y didácticas aplicadas propias a la especialización que se cursa, esto es, primaria, infantil, educación especial, lengua extranjera y física. De acuerdo con esta configuración se ha examinado la presencia de valores diferenciando entre las asignaturas comunes y las propias de la titulación, además de la optatividad.



En general, los programas no se caracterizan por presentar menciones explícitas a contenidos valorativos. Los valores registrados se infieren de los contenidos, las frases y/o palabras. Se registra una mayor densidad de valores en los apartados de objetivos y contenidos, algo en la metodología y prácticamente nada en el apartado dedicado a la evaluación de la asignatura. Hay asignaturas en las que no se registra ninguna mención, y si bien su peso varía según titulaciones y centros, puede estimarse que alcanza a una sexta parte. De todas formas, hay una gran variabilidad, con asignaturas que presentan una mayor densidad y regular en las diferentes partes del programa, y otras en las que apenas se mencionan uno o dos valores.

Solo en uno de los centros (Vitoria-Gasteiz) hay una asignatura optativa concebida como *educación en valores*, para formar al educador en las diferentes líneas o ejes transversales del currículum escolar y que, consiguientemente, registra tanto en objetivos como en contenidos y metodología referencias a valores concretos y a la educación en valores como parte del currículum escolar. Junto a ella, otras que específicamente recogen algunas de esas líneas —salud, sostenibilidad, desarrollo— o el aprendizaje ético tanto de los docentes como del alumnado<sup>5</sup>, también presentan un peso destacado de contenidos valorativos tanto para la formación del futuro docente como para su ejercicio en la formación en valores. Llama la atención, sobre todo por la importancia que en la escuela se le concede a la coeducación, la ausencia de lenguaje no sexista en los programas, así como de referencias a la igualdad de género que permitan intuir la coeducación como un valor trabajado y presente en la formación docente. Sí es ofertada en todos los centros como materia optativa la religión y en ella se reconoce una mención implícita del valor del hecho religioso y la diversidad religiosa.

¿Qué valores se registran en la formación básica común que reciben y han estado recibiendo los últimos años los y las estudiantes de diplomatura en las escuelas de la UPV/EHU? En todas las asignaturas del bloque común hay contenidos valorativos y se identifica una amplia variedad (Cuadro 3) pero la carga varía mucho entre las asignaturas. Del conjunto, por su presencia más reiterativa y en este orden destacarían:

- Lo que hemos denominado *sentido o reflexión crítica*, que hace referencia al desarrollo del pensamiento y la comprensión crítica.
- La *empatía y perspectiva social*, esto es, el valor de los otros, su aceptación y, por tanto, la tolerancia y el respeto.
- Las *habilidades sociales y para la convivencia*, esto es, la convivencia, el diálogo y la comunicación, en el sentido de interactuar y comunicar efectivamente con los demás.
- *Diversidad*, entendida en su sentido más general y vinculada por tanto a la valoración

---

<sup>5</sup> Nos referimos a las asignaturas: *Educación en Valores Sociales; Educación para el desarrollo; Educación ambiental; Educación para la Salud y su didáctica; Ética; Filosofía para niños.*

de la diferencia y el pluralismo como capital, y más particular como respeto y estima de la multi- e interculturalidad, y del bilingüismo.

- *Igualdad e inclusión*, criterios valorativos que, sobre todo, cruzan los contenidos de las asignaturas.
- *Autoconocimiento*, tanto enfocado al desarrollo personal como a su importancia en el desarrollo educativo.
- *Innovación*. Aunque tíbiamente, está presente en la formación común de la diplomatura.

El examen por asignaturas muestra que en las materias psico-pedagógicas y de ciencias sociales las que concentran una mayor densidad de contenidos valorativos. También que el tipo de valores que afloran en las áreas están muy vinculados al tipo de contenidos trabajados en la materia. Así, por ejemplo, la *creatividad* y la *diversidad lingüística* tienen su hueco en las didácticas del lenguaje, los *valores de realización personal, empatía y habilidades sociales* y la *diversidad e inclusión* en el ámbito psicológico y pedagógico, la innovación en la didáctica escolar o los *valores cívico-sociales* en las materias de ciencias sociales. En conclusión, la presencia de los valores en los programas examinados no responde tanto a su incorporación intencionada como a su presencia asociada a los contenidos. No se percibe una estrategia de capacitación o formación ética del futuro maestro/a, aun cuando esta se produzca de una manera tácita, invisible. Así, p.e., los contenidos sobre las bases pedagógicas o psicológicas de educación especial serían más cercanos y permeables al tratamiento de la *igualdad, diversidad o inclusión*, de la misma forma que en didáctica del euskara halla más fácil cabida la valoración del *bilingüismo*, o en las materias orientadas al estudio de la organización de los centros, el *liderazgo*.

En esta línea cabe interpretar el resultado obtenido al examinar para cada especialidad de la titulación de Magisterio los valores presentes en las asignaturas propias de cada especialidad y que componen el programa de estudios junto al bloque común. Primero porque se constata la baja densidad de valores como pauta general y se evidencia que la mayor carga valorativa se produce en la formación común. Segundo, porque se aprecia el sello de una especialidad vinculada a una mayor presencia de determinadas disciplinas en el tipo de valores.

En Educación Primaria, fuera de las troncales y de la optatividad que ya se ha dicho, la carga valorativa en el resto de las asignaturas de la titulación puede calificarse de puntual. Se registran valores como *creatividad, diversidad lingüística y diversidad cultural* en algunas didácticas de las lenguas, el *valor del conocimiento científico y matemático* en el caso de las didácticas experimentales, y la mención a los *valores sociales* y a la *educación en valores* en los contenidos de dos asignaturas, una de didáctica de las ciencias sociales y otra de literatura infantil y juvenil en las que se fomenta el desarrollo del razonamiento moral. Junto a ello, hay a referencias aisladas al *sentido y la reflexión crítica*, el *trabajo en grupo* y la *participación* en los apartados de metodología y evaluación. Puede concluirse que en el programa específico del maestro de primaria apenas se percibe incorporación intencional ni tácita de un currículum en valores.

El diagnóstico para la Educación Infantil presenta algunas pequeñas diferencias entre centros con relación a la presencia de valores, también puntual pero ligeramente más uniforme en la Escuela de Vitoria-Gasteiz. En el tipo de valores que se trabajan, además de lo ya dicho para la educación primaria en las distintas áreas, destaca la incidencia en valores vinculados a la realización y el desarrollo (*autoconocimiento, autonomía, autorregulación, capacidad de superación, habilidades sociales y para la convivencia, salud, bienestar, afectividad*), en general la incidencia en el *sentido y reflexión crítica* que parece trabajarse más, y en el área de ciencias experimentales alguna mención a la presencia de las líneas de transversalidad en los contenidos. La especialidad de Infantil también registra más insistencia en el valor de la afectividad y las emociones. En resumen, salvo algunos matices y teniendo una incidencia baja, la formación en valores tiene algo más de peso en el perfil del maestro/a de Infantil.

En la mitad de las asignaturas específicas de Educación Física se registra la presencia notable de contenidos valorativos, también en las optativas. Se busca una formación que propone como referentes valorativos el *sentido y reflexión crítica, empatía y perspectiva social, habilidades sociales y para la convivencia, autoconocimiento, autonomía, autoconciencia, autorregulación, bienestar físico y afectivo y el valor del cuerpo*. En una de las asignaturas se observa la puesta en valor de la educación ambiental con el fomento de la *conciencia ecológica y el desarrollo sostenible* en la educación en valores del futuro alumnado. Es una especialidad en la que se trabajan valores, sin duda, muy vinculados al tipo de formación, pero con una presencia bastante uniforme y común en las asignaturas en las que se detectan.

La especialidad de Educación Especial se caracteriza por una mayor incidencia de contenidos y referencias a la *diversidad, igualdad, inclusión*. Se aprecia la insistencia y la toma de conciencia, la sensibilidad hacia la discapacidad y el valor de la escuela inclusiva. Junto a ello, el desarrollo de la dimensión *empática y la perspectiva social*, lógicamente, además de la *reflexión y el sentido crítico* y las *habilidades sociales y para la convivencia*. También en esta especialidad hay una asignatura del área de las ciencias experimentales que se centra en normas, valores y actitudes y que incorpora en los contenidos valores de sostenibilidad, conocimiento científico, respeto a la naturaleza.

Por último, en la especialidad de Lengua Extranjera, acorde con el peso de las materias lingüísticas, se acentúan las referencias a la diversidad lingüística y cultural, con la valoración de la lengua como hecho cultural y la tolerancia lingüística. Junto a ello, hay referencias puntuales a la *reflexión y el sentido crítico, autoconocimiento y autorregulación, eficacia, rendimiento* en el aprendizaje, la *innovación* y la *capacidad de superación*. Además de la conciencia medio-ambiental trabajada en la asignatura de conocimiento del medio que comparten algunas especialidades. De todas formas, no es precisamente el maestro en lengua extranjera un docente que reciba una formación en valores destacable, menos aun en cómo educar en valores.

**Cuadro 5: Presencia de contenidos valorativos en la formación común de diplomatura de magisterio. UPV/EHU.**

OBJETIVOS	Destacada	Espíritu crítico, sentido y reflexión crítica. Empatía y perspectiva social. Diversidad, pluralismo. Diversidad cultural. Diversidad lingüística (bilingüismo). Innovación.
	Baja	Autoconocimiento-autoestima. Habilidades sociales y convivencia, comunicación. Capacidad de transformación del entorno.
	Ocasional	Autonomía, autorregulación. Inclusión, Igualdad. Responsabilidad. Conciencia cívica-DD.HH. Género. Trabajo en equipo-cooperación. Razonamiento moral.
CONTENIDOS/ METODOLOGÍA	Destacada	Empatía y perspectiva social. Habilidades sociales y convivencia, comunicación. Espíritu crítico, sentido y reflexión crítica. Autoconocimiento-autoestima. Inclusión. Igualdad. Autonomía-autorregulación. Razonamiento moral.
	Baja	Capacidad de transformación del entorno. Diversidad, pluralismo. Diversidad cultural. Gestión afectiva. Innovación. Participación. Creatividad.
	Ocasional	Altruismo. Conciencia cívica. Disciplina. Liderazgo. Eficacia
EVALUACIÓN	Ocasional	Participación. Trabajo en equipo.

En conclusión, el examen de los programas evidencia que en la preparación recibida por los maestros y maestras diplomadas, la formación en valores descansa y se apoya fundamentalmente en las materias comunes, donde se registra una mayor densidad de contenidos valorativos. Con todo, los valores no recorren de forma sistemática ni integrada el programa de estudios, más bien se trata de incorporaciones parciales y puntuales, ocasionalmente intensas pero ni uniformes ni equilibradas en el conjunto de la formación. Tampoco lo observado en la parte del programa específico de las titulaciones permite concluir que haya un currículum de valores específico y coordinado, acorde con cada titulación, aunque sí se constata un tratamiento diferencial —y estereotipado— de los valores entre áreas y especialidades que muestran un vínculo preferente de la formación ética con las disciplinas humanísticas y sociales.

b) *La formación en valores de los maestros y maestras en el EEES: los Grados*

Con los nuevos planes de estudio se incrementa en un año el periodo de formación de maestros y maestras. También se unifican y simplifican las titulaciones, reduciéndose a dos los títulos de Grado —Infantil y Primaria— y se articula la especialización a través de la optatividad, lo que en términos oficiales se denominan menciones. Se busca una preparación más específica y adecuada a las demandas de la escuela y a la naturaleza flexible y dinámica de los procesos educativos en las sociedades del siglo XXI y se trata de diseñar programas o planes de estudio que incorporen saberes conceptuales, instrumentales, procedimentales, relacionales, actitudinales y éticos, que doten al alumnado de las competencias pertinentes para enseñar en la escuela del siglo XXI. Una escuela en la que al profesorado se le reclama saber enseñar a pensar y a aprender, pero también, saber enseñar a desarrollarse como persona, a convivir, a comunicarse en diferentes contextos lingüísticos. Lo cierto es que el diseño por competencias de los planes de estudio con motivo de la Reforma de Bolonia, parece más explícita con la exigencia de un perfil ético en el docente que lo que han sido planes anteriores y, al menos en lo que respecta a la propuesta de estudios, viene a reducir distancia entre la acción educativa en valores atribuida a la escuela y la preparación del profesorado. Y esto es algo que se constata al examinar los contenidos valorativos más o menos explícitos en los planes de estudios que entran en activo en la UPV/EHU en el curso 2010/11.

En primer lugar, se observa que en la propuesta de las competencias de la titulación, tanto específicas como transversales, se mencionan implícita y explícitamente una serie de contenidos que componen los ejes del aprendizaje y ético del futuro docente y definen algunos valores básicos en los que apoyar la labor educativa y la formación de las nuevas generaciones (*Cuadro 4*). Hay bastante similitud en los contenidos registrados para ambas titulaciones, si bien se aprecian matices que tienen que ver con el nivel educativo al que se orienta la titulación. Además, en ambos grados se recoge explícitamente la referencia a la “educación en valores” como una de las competencias a desarrollar en el docente a través de su formación, lo cual indicaría la necesidad de alcanzar también un grado de madurez intelectual y moral que le capacitara para formar en valores al futuro alumnado, acorde con sus contextos, necesidades y tiempos. Así, en la capacitación del futuro maestro/a, se busca trabajar unas formas de pensar, de ver, de analizar, de hacer, de relacionarse, decisivas en el trabajo que se desarrolle en las aulas. Un aprendizaje en el que se habitúe al trabajo en equipo, a colaborar e innovar, a comprender la riqueza de la diversidad en todas sus dimensiones, a tener como epicentro de su acción educativa el *respeto*, sea a las personas sea al medio, la *equidad*, la *igualdad de género*, la *inclusión* y el *diálogo*, a valorar el *pensamiento crítico*, a comprender el peso de la *autonomía*, el *esfuerzo*, la *disciplina* o la *constancia* en la realización personal, a atender y reflexionar sobre cuestiones como la *resolución de conflictos*, la *sostenibilidad*, la *ciudadanía*, los *Derechos Humanos*.

**Cuadro 6: Valores presentes en las competencias de la titulación.**

**Grados de Maestro/a en E. Infantil y E. Primaria. UPV/EHU.**

<b>ESPECÍFICAS</b>	<b>E. Primaria / E. Infantil:</b> Autonomía Capacidad de mejora, de superación Innovación Sentido y reflexión crítica Convivencia, habilidades sociales Diversidad Equidad (igualdad de oportunidades) Igualdad de género Participación democrática Respeto Respeto a los DDHH (ciudadanía) Resolución pacífica de conflictos	<b>E. Infantil:</b> Afectividad/emociones Escucha Diálogo, comunicación Colaboración
		<b>E. Primaria:</b> Constancia Disciplina personal Esfuerzo Ciudadanía crítica Orden Respeto medio ambiente, responsabilidad en la sostenibilidad
<b>TRANSVERSALES</b>	<b>E. Primaria / E. Infantil:</b> Autonomía Comunicación Diversidad lingüística y cultural, plurilingüismo. Trabajo en equipo, trabajo cooperativo	<b>E. Primaria:</b> Ciudadanía activa Convivencia democrática Innovación y mejora profesional Sentido y reflexión crítica

La revisión de las programaciones muestra que los contenidos valorativos presentes en las competencias de la titulación y componen el “sello” o la matriz de valores en la formación de maestros y maestras, tienen continuidad y eco en las propuestas de las distintas materias. En comparación con los anteriores planes de estudios de Diplomatura, el programa de estudios de Grado muestra un compromiso más explícito, extendido y sistemático en el tratamiento de los contenidos valorativos, tanto en lo que corresponde a la construcción por parte del alumnado en formación de una matriz de valores que le permita razonar, pensar, elaborar criterios que le permitan guiarse como profesional y ciudadano, como a su preparación para abordar adecuadamente la enseñanza intencional de valores. Una presencia que se concentra sobre todo en las competencias de las asignaturas pero que también resulta más pródiga en el apartado dedicado a la evaluación, lo que induce a pensar que la reforma de planes trae consigo una reflexión que, en el caso del profesorado, contribuye a incorporar y/o reforzar una perspectiva formativa ética en la docencia universitaria.

Un elemento que refuerza este argumento es la existencia en el diseño del programa de estudios de los módulos de trabajo interdisciplinar (TIM)<sup>6</sup>, en las que confluyen distintas asignaturas de formación básica y didácticas específicas, y que se habilita como un espacio especialmente idóneo para el aprendizaje ético. En las competencias del módulo y de las materias disciplinares implicadas se aprecia una carga importante de contenidos valorativos,

con especial reiteración en el *sentido crítico, trabajo en equipo y cooperación, respeto a la diversidad* de todo tipo, *autonomía y autoestima, innovación, diálogo y convivencia*. También en la evaluación del trabajo en los TIM se reitera la relevancia en el aprendizaje de la capacidad de *autorregulación*, el *trabajo en equipo*, la *creatividad*, el *compromiso* y la *responsabilidad*. A tenor de lo registrado, la dimensión valorativa tiene un protagonismo central en la reflexión, análisis y resolución de las situaciones educativas abordadas en los módulos desde las distintas disciplinas implicadas, incorporándose la idea de la dimensión formativa en valores del docente.

Las titulaciones examinadas cuentan con 25 asignaturas obligatorias y una optatividad muy amplia que supera las cincuenta asignaturas y está organizada en menciones o itinerarios de especialización. Del examen de los programas de las materias obligatorias se concluye que los contenidos más reiterados se corresponden con los presentes en las competencias específicas y generales de ambas titulaciones, lo que es un buen indicador de la transversalidad de las competencias valorativas en el currículum visible. Hay que decir, además, que son puntuales los casos en los que no hallamos ninguna mención directa o indirecta a valores. Estas se concentran sobre todo en las competencias de las asignaturas, donde se halla el mayor volumen de valores a trabajar y transmitir.

En cuanto al tipo de contenidos valorativos, registrados con detalle en el *Cuadro 5*, destacan por ser más mencionados y comunes en las asignaturas e imprimir el “sello ético” a la formación docente cuatro contenidos: — el desarrollo de un alumnado autónomo, con capacidad de autocontrol y con espíritu crítico, —la interiorización del respeto y sensibilidad hacia todas las manifestaciones de la diversidad, especialmente a la lingüística en un escenario bilingüe, y la valoración de su riqueza; —el valor de la innovación, la capacidad de superación y de mejora; —el valor de la cooperación y del grupo en el trabajo.

Estos valores se complementan con otros, menos citados, que inciden en el valor de una enseñanza *inclusiva, integradora e igualitaria*, la importancia de desarrollar una *conciencia cívico-democrática*, el *respeto*, la *convivencia*, el *diálogo* y la *participación* como valores claves en las relaciones sociales y el valor de la cultura y del conocimiento para unos profesionales cuyo trabajo les demandará ser gestores del interés y la estima por aprender a aprender. Destacan también tímidamente entre estos contenidos las menciones a la “educación en valores” como una competencia en la que preparar a los y las futuras maestras, algo que refrenda la hipótesis de que con la reforma de planes esta cuestión se ha hecho más visible en los programas lo que podría indicar un avance en su tratamiento.

---

<sup>6</sup> Hay dos TIM por curso y en cada uno de ellos confluye una pequeña parte de la docencia de las asignaturas obligatorias de la titulación en cada cuatrimestre, para el trabajo de las siguientes líneas: Función Docente, Escuela y Currículum, Competencias Comunicativas, Diversidad en la Escuela y Competencias del Currículum Vasco.

Por el contrario, apenas se registran menciones en la descripción de los contenidos y/o metodología, donde tampoco hallamos apenas alguna referencia a la educación en valores como materia de estudio o reflexión, lo que indica que, pese al avance en la formación ética del profesorado, ésta sigue siendo una asignatura pendiente en los nuevos planes de estudio que requeriría un tratamiento más específico. Hay una excepción a reseñar en el caso de la Escuela de Vitoria-Gasteiz donde se oferta un seminario de formación en igualdad de género y coeducación, cuyo objetivo es contribuir, desde una perspectiva científica, al conocimiento y análisis de los condicionamientos de género que constituyen un factor de desigualdad en los procesos educativos. Desde esa formación se trata de sensibilizar y concienciar al docente sobre las desigualdades de género, manifiestas y latentes, y dotarle de herramientas y recursos para gestionar estas situaciones desde la coeducación, además de prevenir y concienciar al alumnado en clave de igualdad entre sexos.

Por último, el epígrafe que recoge los criterios y procedimientos de evaluación presenta muy baja densidad, si bien hay coincidencia en el tipo de valores mencionados. En más de la mitad de las asignaturas tanto de Infantil como de Primaria no se registran menciones ni directas ni indirectas. Cabría esperarse que se evaluaran las competencias éticas y, por consiguiente, éstas se mencionaran en este apartado, pero solo se mencionan algunas de ellas. Así, se ponen en valor algunos hábitos, actitudes y comportamientos que remiten a valores relacionados con el saber hacer, con la forma de trabajar y colaborar con los otros. En la medida en que se valoran y se les confiere valor académico a estas actitudes, se presentan como valores a interiorizar y vivenciar de cara al ejercicio profesional. Se insiste así en el trabajo colaborativo, la participación activa, la responsabilidad y el compromiso, así como en el valor del esfuerzo, la autoexigencia y, en algunas asignaturas, ser creativo, tener iniciativa y originalidad.

En el caso de la optatividad, se detecta una menor densidad en la presencia de contenidos valorativos y mayor volumen de materias sin referencias a contenidos o competencias éticas. En general, los valores que se trabajan no difieren de los señalados en las materias obligatorias, especialmente en los contenidos más destacados, como la autonomía, el sentido crítico o el trabajo en equipo, pero algunos de esos valores se presentan de una forma más selectiva. Así, en el itinerario de educación intercultural se registra una presencia destacada de valores en las competencias y los contenidos de las materias, con una formación intencionalmente orientada a la formación ética del profesorado así como a la preparación del docente para ser proactivo en la transmisión del respecto a la interculturalidad y la necesidad de entender la diferencia desde el respeto, la tolerancia y la igualdad como base para construir una escuela inclusiva y una sociedad cohesionada y democrática.



**Cuadro 7: Presencia de contenidos valorativos en la formación obligatoria de Grado de Maestro. UPV/EHU.**

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES	Destacada	Autonomía. Diversidad. Diversidad Lingüística (bilingüismo). Diversidad Cultural. Sentido y reflexión crítica. Innovación y capacidad de mejora profesional. Trabajo cooperativo, en equipo
	Baja	Inclusión. Integración social. Igualdad. Ciudadanía cívico-democrática. Habilidades sociales y convivencia. Diálogo. Empatía y perspectiva social. Responsabilidad personal y profesional. Participación. Respeto. Educación en valores. Valor Cultura. Valor ciencia y conocimiento
	Ocasional	Autoconocimiento. Afectividad/Emociones. Creatividad. Compromiso. Esfuerzo. Iniciativa.
CONTENIDOS/METODOLOGÍA	Ocasional	Afectividad /Emociones. Autoconocimiento. Comprensión, sentido crítico. Creatividad. Diversidad. Equidad. Igualdad. Igualdad de género. Inclusión. Innovación.
EVALUACIÓN	Destacada	Participación activa. Trabajo en equipo, trabajo colaborativo. Responsabilidad. Autoexigencia.
	Baja	Autoevaluación. Co-evaluación. Compromiso.
	Ocasional	Creatividad. Originalidad. Esfuerzo. Iniciativa. Orden.

En otros itinerarios, la especialidad marca el tratamiento intensivo de algunos valores. Ocurre con aquellos especializados en el tratamiento de la diversidad lingüística, donde se pone en valor no solo el plurilingüismo, también la importancia de éste para la convivencia y la integración social y la sensibilidad y estima de las lenguas. Pero también con los itinerarios de especialización en educación especial, musical y física, donde se destaca al menos la centralidad de valores como la inclusión-integración, la salud y el bienestar físico o la creatividad y el valor de la estética y las expresiones artísticas, respectivamente. También la innovación y la mejora profesional es un valor que se refuerza claramente en los itinerarios que profundizan en los nuevos retos, proyectos o recursos curriculares. En estas materias en general, la presencia de valores responde más a un efecto colateral que a un tratamiento estratégico. Con todo, es más que lo que se observa en las líneas restantes donde no se registran apenas referencias a valores. Como resultado, el currículum de valores aparece claramente desequilibrado lo que lleva a pensar en una formación ética y una preparación para educar en valores bien diferente según la especialización cursada.

Por lo demás, del examen comparativo entre las áreas disciplinares se derivan dos datos interesantes. Primero, que el registro de contenidos valorativos resulta más equilibrado que en los planes de las Diplomaturas, confirmando una vez más que la reforma ha supuesto un avance en la formación ética en la carrera. Segundo, que siguen detectándose sesgos en los valores registrados en área. Así, el área de las ciencias experimentales, con menor peso de contenidos valorativos, se incide en valores relacionados con el medio ambiente, la sostenibilidad y la ciencia y el conocimiento que en otras áreas apenas se mencionan. También la creatividad, el sentido de la estética y el valor del arte y del patrimonio cultural son propios de las áreas de expresión corporal, musical y artística. El área de didáctica de la lengua, además de la insistencia en la sensibilidad y tolerancia a la diversidad cultural y lingüística, es la que más atención pone en el tratamiento de la educación en valores a través de la literatura y la lectura. Y en las disciplinas psicopedagógicas, con gran carga en valores, se registra más densidad en valores de realización y desarrollo personal y mayor sensibilidad al tratamiento de la igualdad de género. En conclusión, a pesar de la generalización en los programas de algunos contenidos valorativos, la formación en valores que recibe el aprendiz de maestro/a no responde a un tratamiento uniforme y refleja la idea de que hay materias más y menos propicias para el aprendizaje ético, además de valores que no pueden tratarse de forma integral y transversales en todas las asignaturas. Una lección que probablemente se lleve a la escuela.

### **2.1.2 La Facultad de CC. de la Educación (Universidad de Deusto) y la Escuela U. Begoñako Andra Mari (EUMBAM): los grados de maestro.**

La Universidad de Deusto (UD) y la E. U. de Magisterio “Begoñako AndraMari” (EUMBAM) son centros de enseñanza superior de titularidad privada y religiosa que en sus proyectos educativos reconocen su identidad cristiana y dicen asumir como misión el compromiso de la institución con la tarea de construir una mundo más justo, solidario y humano. El discurso de ambas instituciones se asienta así en sendos idearios en los que la formación ética en valores humanistas y cristianos constituye una de las líneas estratégicas de la tarea educativa, junto a otras dimensiones y valores más directamente relacionados con el aprendizaje, la investigación y el ejercicio profesional. Para la EUMBAM<sup>7</sup>, además de los valores humanista-cristianos, el proyecto educativo se inspira en valores que le comprometen con la identidad sociocultural en la sociedad vasca, con el desarrollo del pluralismo científico, social y político en una sociedad democrática y con la acción a favor de una sociedad justa y solidaria. Para la Universidad de Deusto<sup>8</sup>, la enseñanza superior se

<sup>7</sup> Referencia a los objetivos del proyecto educativo en <http://www.eumbam.org/>

<sup>8</sup> *Reflexiones i+m ante los nuevos desafíos universitarios*. Disponible en la página web de la Universidad de Deusto, Sobre nosotros>Historia y Misión>Universidad Jesuítica> URL: <http://www.deusto.es>

fundamenta en valores sociales y humanos que subyacen a una concepción cristiana de la cultura y de la sociedad, con una formación articulada en torno a cuatro dimensiones que ponen en valor: la identidad religiosa, la persona como fin en sí mismo, la responsabilidad ética de los individuos en la vida social y política y su contribución al desarrollo y bienestar de su país, la competencia, excelencia y calidad en el desarrollo profesional.

En esos marcos generales de valores se ubican las competencias generales y específicas de los Grados de Maestro de Infantil y Primaria<sup>9</sup>, en las que se perfilan como aspectos fundamentales de la tarea educativa y, consiguientemente, como valores a desarrollar en la identidad docente:

- el principio combinado de la *igualdad* y el *respeto a la diversidad* de todo tipo,
- el criterio de *inclusión*, el sentido de la *tolerancia* y la *convivencia*,
- la importancia de la *dimensión ética* en la personas, de formarse y ser formado en valores,
- el sentido de la *superación e innovación* en la tarea profesional y social,
- y el *diálogo*, la *comunicación*, la *participación* y la *cooperación* como ejes referenciales de la acción educativa y social.

Un perfil ético que, en conjunto, no difiere sustancialmente del observado en otros centros en la medida en que han de inspirarse en las directrices marcadas en los libros blancos de las titulaciones adaptadas al EEES. Hay que examinar las asignaturas y sus programas para ver cómo se enfoca y en qué se fundamenta la formación ética y la preparación del futuro profesorado como educador en valores en ambos centros. Para ello se ha dispuesto de los programas de las asignaturas de los tres primeros cursos de la titulación en su totalidad en la Facultad de Deusto y en un cincuenta por ciento en la EUMBAM, con una representación surtida de las distintas áreas. Acorde con las directrices del Grado de Maestro, la preparación del futuro maestros incorpora una formación básica en aspectos psicológicos y pedagógicos fundamentales para el desarrollo y comprensión de la tarea docente, una formación en didácticas generales y específicas de las distintas disciplinas, una habilitación plurilingüe y la especialización, a través de la optatividad, en recorridos o itinerarios especializados.

El diseño de planes no contiene en ninguno de los dos centros una asignatura específica de educación en valores, pero en ambos casos destaca la presencia de asignaturas de formación

---

<sup>9</sup> Pese a los sucesivos intentos en el caso de la EUNBAM no se pudo acceder más que a una séptima parte de los programas de las materias impartidas en las Diplomaturas de Magisterio, por lo que se decide no elaborar conclusiones sobre el tratamiento y/o la enseñanza de valores en esos planes a fin de evitar una imagen sesgada y seguramente distorsionada del currículum de valores. El examen se centra en los planes de estudio de los nuevos Grados de Educación Primaria e Infantil para los que, como en el caso de la Universidad de Deusto, se dispone de una representación, si no exhaustiva, sí lo suficientemente amplia de los programas de las materias impartidas.

religiosa y moral y el plan de estudios incorpora una asignatura de ética aplicada, orientada a la formación deontológica del profesional docente. Ello refleja, al menos en el diseño, uno de las finalidades de los proyectos educativos de ambas instituciones: la formación en valores religiosos y en compromiso y responsabilidad ética de los futuros profesionales. Lo cierto es que el análisis de los contenidos también refrenda esta orientación. No puede decirse que la formación en una moral religiosa, en la tolerancia o la diversidad religiosa sea transversal al currículum del maestro pero sí se perfila como una dimensión con incidencia en el mapa de valores que permite completar el examen de las asignaturas. Un mapa que refleja el perfil ético del docente dibujado en las competencias de la titulación de maestro y que muestra una presencia destacada de contenidos valorativos, notablemente alta en el caso de la EUMBAM.

En ambos centros y titulaciones, se registran de manera generalizada y sistemática, palabras, frases, conceptos que remiten de manera explícita o implícita a valores. Con un formato muy similar, las menciones se concentran sobre todo en las competencias de las asignaturas, apenas en los temarios e indirectamente en la metodología. Así, en el apartado de evaluación todos los programas recogen la referencia a la valoración y ponderación de las competencias específicas y generales, pero no hay detalle sobre criterios, principios o contenidos de evaluación que permitan señalar qué valores se trabajan y promocionan. En la metodología ambos centros comparten una estrategia de análisis reflexivo y experimentación activa (MAUD) mencionada en todas las asignaturas, que busca cuestionar las percepciones y creencias de cada uno y fomentar la búsqueda de soluciones alternativas. Una metodología en la que se trabajan y valoran el *sentido y la reflexión crítica*, el *compromiso* y la *implicación y participación* en el trabajo, todos ellos valores relacionados con el desarrollo de la calidad y la excelencia en el desarrollo profesional. Por lo demás, es en las competencias —sobre todo en las específicas— donde se perfila el tipo de valores que subyacen a la formación, la mayor parte de las veces enfocada a la elaboración por parte del alumnado de esa matriz de valores que permite razonar, pensar, elaborar criterios para guiarse como profesional y ciudadano y, más puntualmente, a la preparación del futuro docente como educador en valores. Cierto es que los programas de las materias representan solo una parte visible del currículum de valores que puede trabajarse en un centro educativo, pero en este caso hay evidencias suficientes para concluir que hay un enfoque intencional de enseñanza en valores, incluso de cierta coordinación y sistematicidad en los estudios de profesorado de ambos centros y, especialmente, en el caso de la EUMBAM, en la medida en que prodigan las menciones directas y explícitas a la formación y aprendizaje ético, el desarrollo del sentido moral, tanto en el plano personal del docente como de cara a su tarea futura.

En cuanto al tipo de contenidos valorativos (*Cuadros 6 y 7*), la formación en estos centros también es reiterativa en algunas dimensiones claves para facilitar un aprendizaje en valores. Así, por ejemplo, destacan por su presencia extendida en los programas las menciones al desarrollo de una *conciencia crítica* y la puesta en valor de la capacidad de

pensamiento y reflexión crítica que permita cuestionar el conocimiento y elaborar juicios alternativos. También del *trabajo en equipo* y la *cooperación* con todo lo que ello demanda, saber interactuar, comunicar, participar, comprometerse y responsabilizarse con los demás y colaborar eficazmente, esto es, poner en valor *habilidades sociales y para la convivencia*. No tan generalizadas peor también destacadas son las menciones directas o indirectas a la *capacidad de diálogo* o de ponerse en el lugar del otro y ser capaz de comprender sus pensamientos, sentimientos o comportamientos.

Es en torno a ese núcleo más común donde se registran el resto de contenidos valorativos con menor presencia en las asignaturas, que ponen en valor actitudes fundamentales para el desarrollo personal como la *autonomía*, la *autoestima* y la capacidad de *autorregulación*, además de referentes éticos para la convivencia y el consenso social. Así, las referencias implícitas o explícitas en los programas a la *igualdad*, la *coeducación* (igualdad de género), *justicia*, *tolerancia*, la *diversidad* y el *pluralismo*, el *sentido cívico-democrático*, la *sostenibilidad* y el *respeto al medio ambiente* o la *paz*, constituyen una muestra de la existencia de pequeñas dosis en la formación docente de reflexión y tratamiento de algunas cuestiones que en la sociedad y escuela de hoy interpelan al docente en su tarea cotidiana y en la responsabilidad de formar personas felices y ciudadanos comprometidos con los derechos humanos. El mapa se completa con contenidos que asoman puntualmente en algunas materias acorde con las diferentes áreas de conocimiento y en línea con la pauta observada también en otros centros de poner en valor conocimientos y cuestiones más cercanas a la disciplina. Por ejemplo, el valor social de la ciencia o de las matemáticas, o el respeto al medio ambiente en el área de ciencias experimentales, el sentido estético, la creatividad en las asignaturas de expresión artística y literaria, la salud y el bienestar en el área de expresión corporal, o el valor de los afectos y las emociones en el área psicopedagógica. Lo que no significa que en esas áreas no se trabajen otros valores. Precisamente, en el caso de la EUMBAM lo que se constata es bastante continuidad y consistencia en los contenidos valorativos entre las áreas disciplinares. El aprendizaje ético o la educación en valores están presentes en el currículum de la formación vinculada a la didáctica en ciencias experimentales, algunas de cuyas asignaturas presentan una detallada mención de contenidos valorativos enfocados a la formación del alumnado y a la educación en valores.

**Cuadro 8: Presencia de contenidos valorativos en la formación obligatoria de Grado de Maestro en E. Primaria. Universidad de Deusto.**

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES	Destacada	Sentido y reflexión crítica. Trabajo en equipo, trabajo cooperativo.
	Baja	Autonomía. Autoconocimiento. Diversidad. Inclusión. Sentido ético, razonamiento moral. Habilidades sociales y para la convivencia. Identidad y diversidad religiosa. Innovación y mejora profesional. Ciudadanía democrática. Convivencia. Desarrollo sostenible. Participación.
	Ocasional	Afectividad/emociones. Igualdad. Igualdad de género, coeducación. Empatía y perspectiva social. Justicia. Estética. Salud. Conocimiento. Resolución conflictos, paz.
CONTENIDOS	Baja	Autoestima. Desarrollo emocional. Creatividad. Desarrollo sostenible. Diversidad. Higiene y salud. Innovación. Identidad religiosa.
METODOLOGÍA	Destacada	Sentido crítico. Trabajo en equipo, cooperativo. Participación. Autoevaluación.

**Cuadro 9: Presencia de contenidos valorativos en la formación obligatoria de Grado de Maestro. EUMBAM.**

Educación Primaria		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES	Destacada	Sentido y reflexión crítica. Empatía y perspectiva social. Habilidades sociales y para la convivencia. Trabajo en equipo, trabajo cooperativo. Capacidad diálogo. Igualdad.
	Baja	Igualdad de género, coeducación. Justicia. Diversidad cultural. Tolerancia. Pluralismo. Ciudadanía democrática. Autoconocimiento, autorregulación. Autonomía. Diversidad religiosa. Desarrollo sostenible. Inclusión. Paz.
	Ocasional	Respeto. Sentido ético, razonamiento moral. Compromiso. Responsabilidad. Creatividad. Afectividad/emociones. Innovación y mejora. Estética. Conocimiento. Diversidad lingüística.
CONTENIDOS / METODOLOGÍA	Ocasional	Sentido crítico. Sentido ético, razonamiento moral. Creatividad. Estética. Participación. Empatía y perspectiva social.
Educación Infantil		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES	Destacada	Sentido y reflexión crítica. Trabajo en equipo, trabajo cooperativo.
	Baja	Habilidades sociales y para la convivencia. Capacidad diálogo. Empatía y perspectiva social. Respeto a normas. Igualdad. Igualdad de género, coeducación. Convivencia. Diversidad. Justicia. Tolerancia. Pluralismo. Autonomía. Autoconocimiento. Ciudadanía democrática.
	Ocasional	Diversidad cultural. Desarrollo sostenible. Innovación y mejora. Autorregulación. Autoestima. Afectividad/emociones. Curiosidad. Participación. Resolución conflictos, Paz. Sentido ético, razonamiento moral. Compromiso. Responsabilidad. Estética. Conocimiento. Salud e higiene. Música.
CONTENIDOS / METODOLOGÍA	Ocasional	Sentido crítico. Sentido ético, razonamiento moral. Creatividad. Estética. Participación. Habilidades sociales y para la convivencia. Autorregulación emocional.

### 2.1.3 La Facultad de Humanidades y CC. de la Educación (Universidad de Mondragón): Grados de Maestro.

La Universidad de Mondragón es una de las primeras en ofertar los nuevos Grados de Maestro en Primaria e Infantil. En el momento de realización del estudio la Facultad de Humanidades y CC. de la Educación se halla, como en el resto de instituciones educativas, en pleno proceso de transición de planes de estudios, con alumnado de Diplomaturas en los cursos superiores y alumnado de Grado en las nuevas matriculaciones. La oferta educativa de esta Facultad se articula en torno a un proyecto (Mendeberry) que adquiere sentido dentro del contexto, la organización y la experiencia del movimiento cooperativo del que forma parte, basado en una organización democrática, con horizontalidad en los órganos de gestión, solidario, con visión de justicia y responsabilidad social, y que concede centralidad al individuo y su desarrollo integral en la dimensión personal, social y profesional. A la sombra de estos criterios o valores rectores generales, la formación del futuro maestro/a en este centro presenta unos rasgos identificativos propios que, junto a las competencias específicas y generales de la titulación, caracterizan el tipo de formación que se persigue, una enseñanza que desarrolla valores cooperativos, abierta a la participación y colaboración, plurilingüe aun cuando tiene como eje vehicular el euskara y adaptada a las demandas y necesidades que plantea la sociedad de la información. El proyecto educativo de la Mondragón tiene como objetivo preparar a los y las futuras profesionales de la enseñanza para que crean en su formación, trabajen en equipo, lideren proyectos, tomen decisiones, negocien y se comuniquen constituye el objetivo de un proyecto educativo. Un perfil cuyo sello distintivo es la *conciencia social*, esto es, un sentido de la responsabilidad y el compromiso personal en la búsqueda del bienestar común desde el respeto a la libertad individual y a la diversidad, con criterios de justicia e igualdad y en colaboración con otros actores sociales.

Las competencias específicas y transversales definidas para la titulación de maestro en los Grados no son ajenas a este ideario cooperativo. Como todas las titulaciones en el EEES, el grado conlleva el tránsito a un currículum basado en las competencias y los valores. Cuatro son los ejes competenciales para el proyecto formativo: trabajo en equipo y liderazgo, entendido este en su dimensión colaborativa y grupal, en un sentido claramente instrumental. La comunicación eficaz, es decir la capacidad de manejar la información, de transmitirla o crearla de hallarla en sus fuentes, de gestionarla y trabajarla, de forma eficaz y rápida en el contexto educativo. La capacidad de adoptar una visión global del profesor de formación que permite ir tomando conciencia de la identidad y la función profesional, de su evolución, planificación y gestión. La capacidad de resolución de conflictos, de adoptar una actitud proactiva en el análisis y resolución de los problemas que conduzca a soluciones eficaces.



¿En qué valores se apoya el desarrollo de estas competencias y, consiguientemente, qué contenidos valorativos se transmiten y aprenden en el escenario educativo marcado por su desarrollo? En el caso de la MU no se ha tenido acceso a los planes y programas de las asignaturas, únicamente a las directrices del proyecto educativo, por lo que se analizan los valores presentes en las competencias. Esa es la base para elaborar el mapa de valores que a la luz de lo que se explicita en el ideario constituye el modelo ético y referencial en el aprendizaje profesional. En el *cuadro 8* se recogen los contenidos valorativos registrados en el análisis y revisión de las competencias y metodología de los Grados de Maestro. Un perfil que pone en valor, —la persona crítica, reflexiva, autónoma, y responsable, —el interlocutor eficaz, empático y dialogante, —el ciudadano tolerante, solidario, sensible a la injusticia y comprometido con la sociedad; —el profesional competente, innovador, con capacidad de mejora, aprendizaje y reinención.

**Cuadro 10: Valores presentes en las competencias generales y específicas de la formación de profesorado en MU (Universidad de Mondragón).**

VALORES INDIVIDUALES, DE REALIZACIÓN PERSONAL	Autonomía. Comprensión crítica, espíritu crítico. Toma de decisiones. Trabajo en equipo. Autoestima. Autocontrol. Autoexigencia. Compromiso. Responsabilidad.
VALORES CÍVICO-SOCIALES	Convivencia. Cooperación. Diversidad. Diálogo – comunicación. Equidad. Igualdad de oportunidades. Participación. Cohesión social. Diversidad lingüística. Empatía y perspectiva social. Justicia. Negociación. Tolerancia. Solidaridad.
VALORES PROFESIONALES	Calidad. Innovación. Capacidad de superación. Mejora profesional. Planificación. Responsabilidad profesional.

Un modelo que impregna también la metodología de trabajo, esto es en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen al alumnado como protagonista central. Cada competencia se trabaja acorde con una pauta secuenciada en los cuatro niveles o cursos de la titulación. Desde un nivel inicial en el que prima el tratamiento transversal en el marco restringido de la práctica docente, académica, hasta los niveles superiores en los que se van incorporando situaciones o escenarios propios de la práctica profesional, el alumnado tiene la oportunidad y obligación de implicar y comprometerse en una tarea compartida y cooperativa en la para el análisis, la reflexión, la resolución de problemas o el desarrollo de proyectos tiene que desarrollar y cuidar aspectos como el autocontrol, cohesión, participación, compromiso, diálogo, tolerancia responsabilidad, negociación de tareas y normas... Esto es, el desarrollo de las competencias se concreta a la postre en la vivencia y experimentación de contenidos, actitudes, hábitos que, a fuerza de mostrarse

como referentes válidos de acción, acaban siendo valores aprendidos. Además, en este proceso de enseñanza-aprendizaje, se cuenta con indicadores de cumplimiento que permiten constatar, además del aprendizaje de la competencia, en qué medida se produce ese aprendizaje ético de los contenidos que tácitamente se transmiten, enseñan y aprenden en el proceso. Se trata de cerrar un círculo que empieza su trazo en el perfil que define lo que *debe ser* un buen profesional, un buen profesor, algo cuyo molde viene definido en los libros blancos de las nuevas titulaciones, pero que sin duda adquiere su tono y forma en el currículum de cada centro.

## 2.2 Valores y “educación en valores” en la titulación del Máster de Profesorado de Enseñanzas Medias

Las tres Universidades de la C. A. de Euskadi —UPV/EHU, UD y MU<sup>10</sup>— ofertan actualmente en sus Escuelas o Facultades la titulación que habilita para el ejercicio de la docencia en las enseñanzas medias, y que viene a reemplazar como oferta de postgrado y con mayor duración, un año, a los anteriores estudios preparatorios para la docencia en secundaria conocidos como CAP (Curso de Capacitación Pedagógica), de duración semestral y vigentes desde 1970. Al actual Máster de Formación de Profesorado también se accede con posterioridad a la consecución de una titulación universitaria —Diplomatura, Licenciatura o Ingenierías Técnica o Superior—. El núcleo de los estudios se corresponde con: —una formación teórica amplia en materia psico-socio-pedagógica y en didácticas generales y específicas conforme a las disciplinas de procedencia que se concentra mayormente en el primer cuatrimestre; — una formación práctica tutorizada, el *Practicum*, que tiene lugar en el segundo cuatrimestre en centros educativos. El programa de estudios contempla además, un trabajo de fin de máster en el que ha de contemplar y conjugar tanto el aprendizaje teórico como el adquirido a través de la experiencia práctica.

Las nuevas titulaciones de Máster de Profesorado de Secundaria que ofertan las universidades vascas presentan una configuración acorde con el diseño y normativa propia de los planes de estudio para el contexto del EEES. Ello quiere decir que si bien cada una de las titulaciones mantiene su impronta, hay cierto grado de uniformidad en los objetivos y competencias que vienen reguladas en la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre<sup>11</sup>. La revisión y examen de los contenidos se ha realizado en dos niveles. Un primer nivel de

<sup>10</sup> A fin de agilizar la lectura en adelante nos referiremos a los centros universitarios por su sigla: —UPV/EHU: Universidad del País Vasco; —UD: Universidad de Deusto; —MU: Universidad de Mondragón.

<sup>11</sup> *Orden por la que establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.* Disponible en: <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>>

análisis correspondiente a los objetivos y competencias generales de los Másteres de las tres universidades. Un segundo nivel de análisis de las materias que en el caso de la UD se centra en las competencias definidas en las materias generales del Plan, y en el caso de la UPV/EHU corresponde a la revisión de los programas de las asignaturas. El objetivo en ambos casos es identificar qué valores se hallan de manera más o menos explícita en las competencias, contenidos, metodología y evaluación de los programas y materias.

Para empezar las referencias a contenidos valorativos hallan lugar en los tres proyectos formativos analizados. En conjunto, cabe decir que la formación y el perfil reivindicado en la titulación en los tres centros gira en torno a cuatro necesidades que en buena medida sostienen el diseño competencial posterior y que se presentan como los pivotes en torno a los cuales se articula la formación del docente para la sociedad que conocemos: el reto de la diversidad y multiculturalidad, el reto de la convivencia y cohesión social y el reto de la gestión del conocimiento en la sociedad de la información y de las nuevas tecnologías. Para las dos universidades privadas, disponemos de la presentación del Máster y de sus objetivos que recoge una referencia a valores rectores de los proyectos educativos respectivos que sitúan las titulaciones en el marco del *ethos* del centro, aunque lógicamente se tenga de referencia el Decreto que establece los contenidos de la titulación. En Deusto (UD) esa mención explícita tiene la impronta de la *cultura de los Derechos Humanos y de la Paz* y de los *valores democráticos*, junto a la *inclusión e igualdad de oportunidades* por encima de las razones de género y discapacidad, además de citar directamente el “sentido ético” y/o “sentido moral” de la función docente, ya que se reconoce expresamente el objetivo de «educar en valores para favorecer la formación integral de los estudiantes con criterios éticos que promuevan el desempeño responsable de las funciones docentes»<sup>12</sup>.

En esa línea, en Mondragón (MU) se deja notar la impronta del grupo cooperativo al que pertenece, con el subrayado de valores que sugieren un enfoque democrático, cooperativo y solidario en la acción educativa, de la que son valores identificativos e inspiradores la justicia, la responsabilidad y el compromiso social. En la UPV/EHU no hay mención de principios inspiradores ni se señalan objetivos generales de la titulación, se remite directamente a las competencias. Al igual que ocurre cuando se analizan los valores en la escuela, en los centros privados hallamos el énfasis y la mención explícita del perfil ético reivindicado en la formación ofertada y que se corresponde con lo que se asume como proyecto educativo.

De manera más precisa, la evidencia mayor sobre la presencia y el lugar de los valores en la formación de los docentes de secundaria se halla en la definición de las competencias

---

<sup>12</sup> Universidad de Deusto. *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. Disponible en: <http://www.postgrado.deusto.es/servlet/Satellite/Postgrados/1240918718182>

específicas y generales de la titulación. Las competencias genéricas y específicas de los planes de estudio de las titulaciones en el EEES identifican respectivamente las capacidades que ha de incorporar una persona en el aprendizaje universitario y para el desarrollo cualificado de una profesión concreta en el mercado laboral, son una combinación de elementos que definen lo que hay que *saber*, lo que hay que *saber hacer* y lo que hay que saber para *ser-estar*, lo cual implica valores. Tomadas directamente de la Orden correspondiente o adaptadas, al examinar las competencias de los tres centros universitarios no resulta difícil identificar qué valores se encuentran en ellos de manera explícita o implícita. Cabe decir que el nuevo plan de formación reconoce y tiene espacio para la formación en valores de los docentes, al menos en sus contenidos. En las competencias que regulan la profesión se hace mención explícita de la educación valores, junto a la educación emocional, la formación ciudadana, la igualdad de género y el respeto por los Derechos Humanos. Luego se incorpora la capacitación del individuo en la dimensión ética, una formación que se supone reconocida y canalizada en las materias. De las palabras, frases o expresiones se deriva una intencionalidad en el aprendizaje ético del alumnado que va enfocada sobre todo a su formación personal pero que, ocasionalmente, también recoge su preparación para ser educador en valores en la escuela, sobre todo en lo que se refiere al tratamiento de las líneas transversales definidas en el currículum de la enseñanza obligatoria.

Hay una cierta uniformidad en los contenidos con algunos matices interesantes, pero un examen conjunto permite elaborar un mapa de valores que constituye una buena muestra de que la formación en valores tiene un lugar en el currículum, al menos en lo que atañe a la concepción general de esa formación. A continuación se muestran los contenidos valorativos registrados, diferenciando entre los que son comunes a las tres titulaciones y los que no, y según su perfil más individual, social y/o profesional.

En su mayor parte, su contenido refleja el currículum de valores que sustenta las competencias de la titulación en la disposición aprobada y regulada por el MEC. Y responde básicamente a tres cuestiones interrelacionadas: qué persona, qué sociedad y qué profesión son deseables para un docente y, consiguientemente, en qué criterios es deseable que fundamente su acción educativa. Destacan, de un lado, el peso de contenidos valorativos que responden al interrogante universal sobre cómo podemos convivir (*aprender a convivir*) y construir una sociedad cohesionada y una ciudadanía activa. Y la presencia de valores de realización profesional que pueden ser considerados una incorporación novedosa, no tan explícita en planes de formación anteriores, en la línea de las necesidades de aprendizaje continuo e innovación que plantea la sociedad actual. Tanto lo uno como lo otro se comprende desde el marco del discurso y directrices europeas sobre el sentido y los objetivos de la educación y, en concreto, de las instituciones de la enseñanza superior en las sociedades actuales.

Teniendo como fondo el mapa definido en las competencias de las titulaciones, el análisis de los programas de las materias y asignaturas trata de examinar en qué grado se incorpora este

marco axiológico a sus competencias, contenidos, metodologías y/o sistemas de evaluación. Como ya se dicho, no es una fuente de información suficiente porque, en efecto, el programa no resume ni representa con exactitud todo lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, que el profesorado incorpore y tenga presente la formación ética en la elaboración de los programas sí es una muestra más de la relevancia concedida, del tipo de valores que se trabajan etc. Más aún si se tiene en cuenta que a la hora de seleccionar las competencias específicas y transversales a desarrollar en la asignatura el referente está en el marco valorativo definido para el conjunto de la titulación.

**Cuadro 11: Valores presentes en las competencias generales y específicas de los Másteres de Profesorado de secundaria.**

	UPV/EHU	U. Mondragón	U. Deusto
VALORES INDIVIDUALES, DE REALIZACIÓN PERSONAL	Autonomía Comprensión crítica, espíritu crítico Toma de decisiones Trabajo en equipo		
	Afectividad/emociones Autoconfianza Creatividad Disciplina Esfuerzo Iniciativa	Autoestima Autocontrol Autoexigencia Compromiso Responsabilidad	Afectividad/emociones Autoconfianza Esfuerzo Responsabilidad
VALORES CÍVICO-SOCIALES	Convivencia Cooperación Diversidad Diálogo - comunicación Equidad Igualdad de oportunidades Participación		
	Cohesión social Ciudadanía Gestión conflicto Igualdad de género Respeto DD. HH. Sostenibilidad	Cohesión social Diversidad lingüística Empatía y perspectiva social Justicia Negociación Tolerancia Transformación entorno Solidaridad	Ciudadanía Igualdad de género Inclusión Iniciativa Justicia Multiculturalismo Paz/gestión conflicto Respeto DD. HH. Sostenibilidad
VALORES PROFESIONALES	Calidad Innovación		
	Identidad docente	Capacidad de superación Mejora profesional Planificación Responsabilidad profesional	Profesional Realización profesional responsabilidad Sentido ético/moral

Se han analizado las competencias de cada bloque disciplinar para la titulación de la UD —no se ha accedido a los programas— y los programas de las asignaturas del máster de la UPV/EHU, que es la que tiene un volumen de oferta —y consiguientemente alumnado— mayor. Para esta última se han revisado un total de 69 programas, los correspondientes a todas las asignaturas contempladas en la titulación, más el Practicum y Trabajo de Fin de Máster. El nivel de información del que se dispone no es equiparable, pero hay algunas conclusiones que pueden generalizarse a ambos casos.

Así, de examen de los documentos se deduce en general que, efectivamente, no se trabajan todos los valores en todas las materias. No se constata uniformidad en la presencia de los contenidos valorativos y, además, la presencia es menor, esto es, en conjunto se registran menos palabras, frases o términos que hagan referencia a contenidos valorativos. Así, los contenidos éticos recogidos en las competencias específicas y transversales quedan reflejados en las materias o asignaturas pero de forma más selectiva. Como si cada disciplina se identificara con algunas y solo algunas de las competencias éticas, lo que indica una visión segregada de los contenidos éticos que se pueden trabajar en las asignaturas. Por otra parte, los contenidos valorativos asociados a las competencias transversales debieran de estar presentes en todos los programas y no siempre es así. De hecho, cuando se hace el camino inverso, desde los contenidos valorativos de las materias a las competencias generales de la titulación, el mapa de valores tiende a simplificarse. A cambio, nos muestra una visión de detalle que permite apreciar valores más compartidos y, por consiguiente, más enfatizados. Además, en general, el enfoque en valores está más orientado a la formación y desarrollo personal del alumnado que a su futura acción educativa en valores.

Para el Máster de UD, particularmente cabe destacar una formación en la que se menciona el desarrollo del sentido moral y de la conciencia ética del alumnado. Asimismo, la referencia a valores es detallada y profusa en el módulo práctico, más profusa —con referencia a todos los valores recogidos en las competencias de la titulación— que en el resto de materias. La educación en valores se menciona en el programa de estudios, aunque vinculada a las materias del bloque *contextos y procesos educativos*, no como un contenido transversal a todas ellas. Del mismo modo, los valores profesionales se asocian a las materias que versan sobre la función y la innovación docente, o los valores de realización personal afloran principalmente en las disciplinas de índole psicopedagógico. Estas diferencias entre asignaturas, no obstante, se aprecian mejor cuando se examinan y comparan las asignaturas de cada bloque, tal y como se aprecia en el Máster de la UPV/EHU. De todas formas, creemos que muestran algo que se detecta luego en la escuela y es la identificación diferencial de los contenidos valorativos y la posición también diferencial del profesorado según disciplinas ante la educación en valores. En el *cuadro 10* sintetiza qué valores están presentes en las materias del Máster de Deusto.

**Cuadro 12: Valores presentes en las materias del Máster de Profesorado de Secundaria de la U. de Deusto (UD).**

VALORES INDIVIDUALES, DE REALIZACIÓN PERSONAL	<b>Emociones/afectividad</b> Creatividad Espíritu crítico, comprensión crítica Esfuerzo	
VALORES CÍVICO-SOCIALES	<b>Diversidad</b> <b>Gestión conflictos</b> <b>Igualdad de género</b> <b>Participación</b> Ciudadanía	Compromiso social (sentido social) Convivencia Habilidades sociales Inclusión, no discriminación Respeto dd. Hh.
VALORES PROFESIONALES	<b>Calidad</b> Conocimiento Innovación Mejora profesional	

Nota: Los subrayados indican mayor presencia de estos contenidos en las materias.

En el caso de la UPV/EHU, el examen de las programas de las asignaturas también conduce a un mapa de valores que proyecta muchos de los contenidos incorporado en las competencias generales y específicas de la titulación. En la lectura y revisión de los programas se ha distinguido —atendiendo a la estructura de los programas— entre valores detectados en competencias y/objetivos, en contenidos y metodología y en evaluación. Es en el apartado de competencias/objetivos donde se registra mayor densidad y variedad de referencias sobre valores explícitos o implícitos. Desciende a la mitad en los objetivos y metodología y es bastante pobre en la evaluación; lo que indica que la referencia a valores se simplifica y reduce a medida que uno se desplaza desde el nivel de lo simbólico y deseable (ideales) al nivel más operativo, esto es, cómo se trabaja y cómo se evalúa.

En el *cuadro X* se muestran el tipo de contenidos valorativos registrados en el examen de los programas, diferenciados por su ubicación y la densidad de su presencia. Hay contenidos valorativos cuyo registro se extiende a un número considerable de programas, lo que les confiere en general un mayor protagonismo y transversalidad. Puede decirse de ellos que son valores más comunes de alta densidad, y con un mayor protagonismo en las distintas asignaturas de la titulación. Igualmente, hay valores que se vinculan a muy pocas asignaturas, con una presencia muy puntual. De todas formas, la presencia reiterativa de los valores no supera la mitad del total de asignaturas del Máster, por lo que no puede concluirse que los valores con mayor incidencia se trabajen de forma uniforme en todas las asignaturas.

El mapa resultante indica insistencia en valores para un aprendizaje donde son centrales la *reflexión* y el *pensamiento crítico*, la *creatividad* y el *esfuerzo*, que tienen una

presencia considerablemente alta en las asignaturas. También para un ejercicio profesional marcado por la puesta en valor de la cooperación, la calidad y la capacidad de innovar, que se presentan como aspectos centrales de una identidad docente muy orientada a la mejora profesional. Los programas se hacen eco así de la insistencia y demanda de un perfil docente flexible y adaptativo. Entre los valores de alta densidad se hallan además valores para un perfil social comunicativo, mediador y conciliador aunque con un enfoque más instrumental y estratégico que reflexivo, orientado a la habilitación del profesorado ante los problemas de gestión de la convivencia y transmisión en el aula.

La incorporación a los programas de la referencia a valores universales —p.e., *equidad, igualdad, solidaridad, ciudadanía, democracia, Derechos Humanos...*—, al desarrollo propio del razonamiento moral, a líneas de transversalidad escolar o a una educación en valores más institucionalizada en la escuela (*inclusión, salud, coeducación, interculturalidad, sostenibilidad, cuidado...*) se presenta mucho más reducida o simplemente puntual, y se ubica en las competencias y contenidos/metodología.



**Cuadro 13: Valores presentes en los programas de asignaturas del Máster de Profesorado de Secundaria de la UPV/EHU.**

Competencias/Objetivos		Contenidos/Metodología	Evaluación
<b>Densidad alta</b> Valores con presencia reiterativa alta	Calidad Espíritu crítico, comprensión crítica Gestión conflictos Convivencia Participación Adaptación al cambio Esfuerzo Creatividad Competencia profesional Innovación	Diálogo-comunicación comunicativas Espíritu crítico, comprensión crítica Participación Trabajo en equipo Innovación Creatividad	-
<b>Densidad baja</b> Valores con presencia reiterativa media y baja	Emoción/afectividad Cooperación Sentido ético y moral Diálogo-comunicación Mejora Trabajo en equipo Respeto DD.HH.	Cooperación Inclusión	Diálogo-comunicación Espíritu crítico, sentido crítico Trabajo en equipo Participación
<b>Densidad muy baja o nula</b> Valores con presencia reiterativa muy baja o puntual	Autonomía Autoestima Ciudadanía Diversidad Equidad Igualdad de oportunidades Habilidades sociales Identidad profesional Inclusión Interculturalidad Igualdad de género Salud Tecnología	Autonomía Autocrítica Autoestima Calidad Identidad profesional Capacidad de trabajo Ciudadanía Igualdad de género Cuidado Gestión conflictos Igualdad Interculturalidad Salud Respeto DD.HH.	Creatividad Calidad Capacidad de trabajo

La referencia a contenidos valorativos en el apartado dedicado a la evaluación de la asignatura es escasa; en una amplia mayoría no registramos menciones y las que afloran se reducen a criterios valorativos de eficacia en el trabajo. En la medida en que se valoran en la evaluación de algunas asignaturas, *diálogo-comunicación*, *trabajo en equipo*, *participación*, *espíritu crítico*, *calidad*, *creatividad*, son valores en los que se forma al futuro docente en la docencia de las asignaturas en las que explícitamente las señalan. Destaca también la mención escasa de contenidos de realización personal (autonomía, autoestima, emociones/afectividad...), quizás en la creencia de que éstos sean valores en los que ya están formado una alumnado que llega al Máster con una cierta experiencia y formación personal y académica.

Prácticamente no se registran menciones explícitas a la “educación en valores” o sus contenidos. Pocos programas tienen en consideración la “educación en valores” propiamente, como un ámbito a incorporar al aprendizaje del futuro profesorado. Por otro lado, la búsqueda de asignaturas orientadas a la formación ética y/o moral del alumnado da también unos resultados exigüos; hay una asignatura que propiamente contempla el aprendizaje de competencias emocionales, sociales y éticas<sup>13</sup>, y dos que plantean la orientación educativa y profesional en la función docente, con las familias y la comunidad, muy orientadas a la capacitación ética del alumnado.

La información contenida en el mapa de valores muestra también matices interesantes cuando se considera su distribución en los programas según áreas de conocimiento. El número de asignaturas por áreas está prácticamente equilibrado, salvo alguna excepción. A efectos de análisis se han considerado los siguientes bloques: — Psicología (2); — Didáctica y Organización Escolar (10); — Didáctica de las Ciencias Experimentales (9) y Física Aplicada (10) que conforman el bloque científico-tecnológico; — Teoría e Historia de la Educación (1), Sociología(a) y Didáctica de las Ciencias Sociales (8), que combina disciplinas de Humanidades y Ciencias Sociales; — Didácticas de la Expresión Musical, Corporal y Plástica (23) con disciplinas de educación Física, Arte y Música; — Didácticas de la Lengua y Literatura (7). En el *cuadro X* se recoge lo que sería el mapa de valores para cada área. El análisis agregado aporta una imagen de conjunto para el área disciplinar que aunque no siempre es uniforme, sí permite extraer algunas conclusiones.

- En todas las áreas detectamos que se incorporan valores en las competencias y en los contenidos y/o metodología, pero no así en la evaluación. El tipo de contenidos valorativos registrados tanto en la metodología como en la evaluación están asociados a la idea del *saber hacer*, esto es, valores para el aprendizaje y el trabajo. El tipo de valores reiterativos presentes en las competencias fundamentalmente se asocia al *saber aprender* y *saber convivir*. *Reflexión y sentido crítico, esfuerzo y creatividad*, un trío de valores que combina capacidad de crítica y autocrítica, de reflexión y elaboración de juicios contextualizados, capacidad de trabajo y capacidad imaginativa e inventiva. *Convivencia- gestión conflictos, participación, trabajo en equipo y diálogo-comunicación*, son referentes valorativos para garantizar un docente que sabe interactuar eficazmente con los demás, ser empático, sociable, asertivo y participativo en sus relaciones además de capaz de respetar y escuchar a los otros y de colaborar con ellos.

---

<sup>13</sup> Las asignaturas en cuestión son: — *Orientación socio-personal: estrategias educativas para el aprendizaje de competencias emocionales, sociales y éticas*; — *Orientación para la familia, centro educativo y comunidad*; — *Orientación educativa y profesional en la función docente*.

- Se confirma en el análisis por áreas de conocimiento la preocupación por transmitir referentes de calidad, cambio, innovación y superación profesional. Vivir como un valor el reto de una profesión obligada a asumir una mejora y formación continua, flexible y adaptativa con el escenario de cambios sociales, culturales y económicos, parece ser un aspecto que ha calado bastante en el diseño de un volumen importante de las materias.
- Las dos asignaturas del área de psicología son la que menos contenidos valorativos registran y estos se centran en aspectos relacionados con la formación y el equilibrio emocional, la autonomía y el trabajo en grupo como valores asociados al estudio. De hecho, las referencias a las emociones, a su gestión o la inteligencia emocional como línea transversal se registra únicamente en el ámbito disciplinar psico-pedagógico y físico-deportivo.
- La concentración y densidad de la presencia de *valores cívico-sociales* universales como la *igualdad*, *convivencia*, *democracia*, *ciudadanía*, *DDHH*, *igualdad de género*; *inclusión*... o cuestiones vinculadas a la transversalidad o la educación en valores en la escuela como la *interculturalidad*, *diversidad*, etc., se produce rotundamente en disciplinas del área de CCSS, junto a Educación Física y, algo menos, en Didáctica de la Organización Escolar. Es una mención que tiene en algunas asignaturas un claro componente de educación en valores, tanto desde la perspectiva de formación del profesional como de su futuro alumnado. En las otras áreas —Ciencia, Lengua, Arte—, no hay rastro de estas referencias, como si no fueran cuestiones valorativas sobre las que reflexionar o tratar al hablar de ciencia, tecnología, arte, o literatura. El futuro profesorado de estas áreas puede así formarse la opinión de que su ámbito de aprendizaje no es apto para incorporar formación en esos valores. Y lo cierto es que la escuela refleja esta circunstancia puesto que en esas áreas se constata esa discontinuidad en el alumnado que identifica el aprendizaje de valores con las asignaturas de contenidos social, histórico o filosófico.
- Como *sentido ético y moral* o como competencias éticas, la referencia al desarrollo de una ética de la profesión sí se menciona por el contrario en las distintas didácticas (DOE, Didácticas EF-Música-Arte, DCCEE-Física, DLL), recogiendo así una de las competencias transversales de la titulación. Ello indica una toma de conciencia de la necesidad de una formación moral del profesional docente que contribuya al desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre la corrección e incorrección de una conducta profesional concreta.

**Cuadro 14: Valores presentes en los programas de asignaturas según áreas de conocimiento en el Master de Profesorado de secundaria de la UPV/EHU.**

PSICOLOGÍA	<p>Valores en competencias: Valor emociones. Educación emocional.</p> <p>Valores en metodología: Autonomía. Trabajo en equipo.</p>
PEDAGOGÍA Didáctica de la Organización Escolar	<p>Valores en competencias: Reflexión y Sentido crítico. Autonomía intelectual y profesional. Autoestima. Esfuerzo. Creatividad. Valor emociones. Trabajo en equipo-colaborativo. Convivencia-Gestión conflictos. Participación. Diálogo-comunicación. Liderazgo. Calidad. Cambio. Innovación. Competencia Profesional. Identidad Profesional. Sentido ético moral. Educación en valores. Diversidad.</p> <p>Valores en contenidos/metodología: Escuela Inclusiva. Habilidades comunicativas. Participación. Trabajo en equipo-colaborativo. Innovación.</p>
CIENCIAS SOCIALES Ta e Ha de la Educación, Sociología, Didáctica de las Ciencias Sociales.	<p>Valores en competencias: Reflexión y Sentido crítico. Esfuerzo. Creatividad. Convivencia-Gestión conflictos. Empatía y perspectiva social. Participación. Calidad. Cambio. Innovación. Competencia Profesional. Respeto diversidad. Respeto diferencia. Equidad. Igualdad de género. Respeto DD.HH.</p> <p>Valores en contenidos/metodología: Derechos Humanos. Valores de ciudadanía. Coeducación. Igualdad. Interculturalidad. Cuidado. Educación en valores. Habilidades comunicativas. Trabajo en equipo-colaborativo. Participación. Innovación.</p>
CIENCIA Y TECNOLOGÍA Didáctica de las Ciencias Experimentales, Física Aplicada	<p>Valores en competencias: Reflexión y Sentido crítico. Creatividad. Esfuerzo. Participación. Convivencia-Gestión conflictos. Trabajo en equipo. Calidad. Cambio. Innovación. Competencia Profesional. Formación continua. Sentido ético moral. Conocimiento. Tecnología. Formación.</p> <p>Valores en contenidos/metodología: Diálogo-Comunicación. Participación. Trabajo en equipo-colaborativo. Innovación</p>

DIDÁCTICAS DE LA LENGUA Y LITERATURA	<p>Valores en competencias:</p> <p>Reflexión y Sentido crítico. Creatividad. Esfuerzo. Convivencia-Gestión conflictos. Participación. Calidad. Cambio. Competencia Profesional. Innovación. Sentido ético moral. Estética</p> <p>Valores en metodología y evaluación:</p> <p>Habilidades comunicativas. Trabajo en equipo-colaborativo. Crítica, sentido crítico. Creatividad. Innovación.</p>
EXPRESIÓN CORPORAL, MUSICAL Y PLÁSTICA Educación Física	<p>Valores en competencias:</p> <p>Reflexión y Sentido crítico. Esfuerzo. Creatividad. Convivencia-Gestión conflictos. Participación. Calidad. Competencia Profesional. Cambio. Mejora. Innovación. Sentido ético-moral. Escuela inclusiva. Coeducación. Interculturalidad. Salud. Inteligencia emocional.</p> <p>Valores en contenidos/metodología:</p> <p>Reflexión y sentido crítico. Habilidades comunicativas. Creatividad. Diálogo-comunicación. Participación. Trabajo en equipo-colaborativo. Innovación. Escuela inclusiva. Integración social. Salud y bienestar físico.</p>
EXPRESIÓN CORPORAL, MUSICAL Y PLÁSTICA Arte	<p>Valores en competencias:</p> <p>Reflexión y sentido crítico. Creatividad. Esfuerzo. Convivencia-Gestión conflictos. Participación. Trabajo en equipo-colaborativo. Cambio. Calidad. Competencia Profesional. Sentido ético moral.</p> <p>Valores en contenidos/metodología/evaluación:</p> <p>Sentido y comprensión crítica. Creatividad. Trabajo en equipo-colaborativo. Habilidades comunicativas. Participación. Innovación.</p>
EXPRESIÓN CORPORAL, MUSICAL Y PLÁSTICA Música	<p>Valores en competencias:</p> <p>Reflexión y Sentido crítico. Creatividad. Esfuerzo. Convivencia-Gestión conflictos. Participación. Calidad. Mejora. Competencia Profesional. Innovación. Cambio. Sentido ético moral.</p> <p>Valores en contenidos/metodología:</p> <p>Sentido y comprensión crítica. Creatividad. Habilidades comunicativas. Participación. Innovación. Trabajo en equipo-colaborativo.</p>



### 3 Los valores en la docencia del profesorado

El análisis de los valores presentes en los planes de estudio de las diferentes titulaciones de formación del profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca evidencia la redefinición que en los momentos actuales sufre el trabajo del profesor, exigido por los procesos de cambio que atraviesan nuestras sociedades. Como dice Salomon, se está “*modificando el rol del profesor desde transmisor de información, el solista de una flauta al frente de una audiencia poco respetuosa, al de diseñador, un guía turístico, un director de orquesta*” (Salomon, 1992: 42).

Es evidente que las nuevas realidades sociales emergentes, tal y como aparece en el llamado proceso de Bolonia, demandan al profesorado ser un verdadero agente social, líder, planificador, gestor del proceso pedagógico, capaz de visualizar la educación como uno de los caminos más seguros para proporcionar niveles de equidad social. Más allá de la concepción behaviorista de la formación inicial como transmisión de simples habilidades de enseñanza, aquella se orientará a que el aprendiz de profesor, en cualquiera de los niveles educativos, conozca las funciones del sistema de enseñanza, el sentido y la dimensión moral de su actividad profesional, los recursos técnicos que doten de eficacia su docencia, el carácter ético de su responsabilidad evaluadora, al mismo tiempo que le dota de la capacidad de llevar adelante proyectos educativos innovadores y de integrarse en los existentes en la institución en que trabaje, de colaborar y trabajar conjuntamente con los otros profesores y con los padres y madres de sus alumnos, de cuidar a sus alumnos y favorecer el desarrollo pleno de sus capacidades, atendiendo a su diversidad y respetando sus características personales, pero siempre teniendo a la vista un horizonte de justicia e igualdad social. Así, Bolonia sustenta la formación inicial en cinco grandes pilares: el ser, el saber, el hacer, el vivir y el convivir, de tal modo que el adiestramiento del aprendiz de profesor trasciende el marco instrumental y cognoscitivo para adentrarse en el ámbito de la ética y los valores.

Por otra parte, es difícil no relacionar docencia y vocación. Hablar de vocación en la profesión docente es un tema manido e históricamente utilizado por los poderes políticos para ocultar funciones ideológicamente sesgadas e implícitamente encomendadas a los maestros y maestras. Sin embargo, como se ha visto, educar supone mucho más que un conjunto de habilidades técnicas. Requiere el dominio de todo un conjunto de habilidades que permitan ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar sus capacidades intelectuales y su sentido ético. Es decir, la vocación en este sentido significa sentir, concebir y desarrollar la profesión de enseñante desde el compromiso, la dedicación y la preocupación por los alumnos. Así, Marchesi (2007) afirma que la actividad docente es una profesión con un fuerte componente vocacional. Más aún,

“ Pero, además la profesión docente exige una forma de relación y un compromiso personal para contribuir activamente al desarrollo intelectual,

afectivo, social y personal de los alumnos. Me parece necesario afirmar también que una cierta capacidad de altruismo forma parte del corazón de la actividad docente. De ahí el término moral para definir la tarea de los maestros/profesores.”

(Marchesi, 2007: 32)

Así pues, el ethos profesional del docente y su formación constituye la base esencial de su competencia profesional. La misma sociedad le está dando el mandato de desarrollar una educación en valores, o como también se suele decir en términos más pedagógicos, un currículo sustentado en valores. Las competencias y los objetivos de las diferentes disposiciones oficiales de las últimas décadas demandan un maestro con *“un profundo componente axiológico, con capacidad para formar personalidades autónomas y críticas que estén en condiciones de respetar a los demás y a la vez ejercer sus propios derechos”* (Odreman Torres, 1999: 138). El énfasis en su formación no se coloca únicamente en la asimilación de unos conocimientos y en la adquisición de unas técnicas didácticas, sino en el fortalecimiento ético del propio sujeto y en su capacitación para que en su práctica profesional sea capaz de transmitir a su alumnado los valores y actitudes que legitiman y dan sentido a las áreas del saber. Más aún, *“tanto a nivel de contenidos como de enfoques, métodos, valores y actitudes, debe existir coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas”* (Torres, 199: 106)

Ahora bien, ¿este “docente deseado” y esta coherencia toma cuerpo en el modelo de formación docente que se trabaja en las aulas universitarias de la CAPV y en el tipo de profesor que se forma? Responder a esta pregunta implica transcender el estadio del “deber ser” de las directrices oficiales y/o planes de estudio, y volver la mirada a la práctica real desarrollada en los centros de formación, pues, haciendo nuestras las palabras de Freire:

“Es preciso, sobre todo, que quien se esté formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades de su producción o de su construcción”

(Freire, 1997: 34)



El nuevo modelo de formación para el nuevo docente, que nuestras sociedades individualizadas y globalizadas reclaman y que el proceso de Bolonia dice llevar adelante, interpela la responsabilidad ética de los propios formadores de formadores y les plantea el deber profesional de ser conscientes de su rol y de su tarea, asumirlo con una actitud de reflexión crítica sobre su práctica docente. Es decir, sin caer en la beatería iluminista, como señala Ibañez-Martín (1999:121), los requerimientos sociales y la propia deontología profesional conducen a los formadores de formadores a superar el paradigma tecnicista, dominante, por otra parte, hasta ahora en la Universidad, y sin dejar de lado la dimensión científica y cognoscitiva, ser capaces de transmitir, y de enseñar a hacerlo, valores de desarrollo individual y social.

Sin embargo, la debilidad para trabajar los valores detectadas en estudios precedentes (Usategui & Valle, 2006, 2009) en un sector significativo del profesorado de primaria y Secundaria de la CAPV nos lleva a interrogarnos sobre el modelo docente trabajado en su formación inicial, el grado de asunción de su rol formador por parte del profesorado universitario encargado de su adiestramiento y el sentido y el lugar que éstos últimos conceden a los valores en su labor docente. De alguna manera el análisis del trabajo con los valores en la escuela nos conducía a mantener como hipótesis de partida un cierto escepticismo sobre la importancia que los formadores de formadores otorgaban a los valores en la formación de los futuros docentes y, sobre todo, el grado en que les capacitaban para trabajar la transversalidad y ejercer su rol formador a través de las materias y las funciones a desarrollar en su futura práctica profesional.

Indagar sobre esta cuestión, nos llevó, como se ha señalado en páginas anteriores, a interrogar al profesorado encargado de la formación inicial de los aprendices de profesores sobre dos cuestiones básicas: a) El modelo de formación impartida y el perfil de docente que se trabaja y se enseña a ser; b) El lugar, el sentido y la importancia de la educación en valores en el aprendizaje de los futuros profesores y en la construcción de su identidad profesional, así como los valores que explícitamente trabajaban en y a través de su materia.

Para recabar la información se llevaron a cabo 14 entrevistas a profesores universitarios de los seis centros existentes en la CAPV encargados de impartir la formación inicial de los/as maestros/as y a 6 profesores de los Masteres de secundaria de las tres universidades de la CAPV. Como figura en la ficha técnica de la investigación se buscaron perfiles de hombres y mujeres de distintas edades, formación, experiencia profesional. En el Máster se buscó la participación de los profesores responsables o, en su defecto, miembros de la Comisión académica.

Ahora bien, la formación claramente diferenciada históricamente de los maestros y los profesores de Secundaria, los distintos modelos y paradigmas docentes subyacentes en su adiestramiento, los diferentes status, funciones y roles que la sociedad les ha otorgado, sus diversas identidades y expectativas profesionales, marcan una profunda diferencia en el carácter

y sentido de sus formaciones iniciales respectivas<sup>14</sup>. Responden a imágenes sociales claramente diferenciadas, donde los valores tradicionalmente han jugado un papel esencial en la conformación de su representación social: un maestro portavoz de valores eternos y salvíficos<sup>15</sup> a emitir al conjunto de la ciudadanía y un profesorado de Secundaria transmisor eficaz de conocimientos científicos, neutros y objetivos, dirigidos a los destinados a estudios superiores. Ambas imágenes necesariamente determinarán el sentido y el tipo de valores presentes en su formación. Debido a ello, se presentan los resultados de la instigación diferenciando las dos formaciones.

### 3.1 Las escuelas de Magisterio

#### 3.1.1 El Ethos de escuela

Las instituciones educativas no cabe entenderlas exclusivamente como organizaciones estáticas y rígidas, con unas funciones claramente explícitas y definidas, con una estructura formal determinada, dotadas de elementos que desarrollan funciones predeterminadas, sino que deben considerarse como organismos vivos con una vida propia y compleja, *“con redes de comunicación y de información que funcionan a niveles distintos, con procesos de tomas de decisiones propios de cada situación y de los sujetos que la componen, con modos sociales y culturales característicos y específicos de cada institución que generan modos de comportamiento y sistemas de pensamiento determinados, con una historia propia, etc....”* (Rivas Flores, 2003: 111). En este sentido, la cultura propia de cada centro educativo, su ethos, se convierte en un curriculum oculto que transmite valores y condiciona las formas de ser, pensar, sentir y actuar de cada uno de los actores implicados.

“ Los espacios, las estructuras, el funcionamiento, las normas, los ritos, et. Nos forman o nos deforman aunque no existe en el entramado organizativo una intencionalidad explícita. Las organizaciones se convierten en aulas gigantescas en las que todo habla, en las que todo enseña. ”

(Santos Guerra, 2000: 101)

<sup>14</sup> Asimismo en la conformación de su identidad profesional han tenido un peso importante su diferente origen social y la feminización tradicional del magisterio, frente a una mayor presencia de los varones entre el profesorado de Secundaria.

<sup>15</sup> Éstos podían ser religioso, político o social, pero siempre han conferido al maestro un carácter sacerdotal y sacramental, cuya expresión es la tan manida vocación (Lerena, 1982)

Indudablemente en la configuración del ethos de un centro escolar intervienen una multiplicidad de elementos heterogéneos<sup>16</sup>, cuyo análisis supera con creces los propósitos, finalidades y objetivos del presente trabajo. En este apartado se trata de sacar a la luz en el discurso del profesorado aquellos elementos que de una manera implícita conforman el aire que respiran profesores y alumnos y que explican el tratamiento, el sentido, el lugar y el tipo de valores trabajados.

### 3.1.1.1 El clima

La lentitud del proceso de profesionalización del oficio de maestro explica la tardía incorporación de las Escuelas de Magisterio a la Universidad. Por otra parte, dentro de la institución universitaria, estos centros han mantenido, hasta la reciente implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, una idiosincrasia propia claramente diferenciada del resto de las titulaciones y centros universitarios. La procedencia social de su alumnado alejada de la media universitaria, la duración de sus estudios, la dispensa hasta fechas recientes del requisito de la selectividad para acceder a sus titulaciones, la no exigencia del doctorado para su profesorado, la provisionalidad permanente de los planes de estudio, la lejanía de sus objetivos y funciones sociales encomendadas del carácter profundamente elitista de la universidad, explican, entre otros factores, su posición marginal respecto de la Universidad.

Al mismo tiempo, la visión negativa de su labor formativa presente en investigaciones de amplia resonancia y transcendencia, algunas de ellas de obligada referencia en el campo, fruto en ocasiones de prejuicios académicos y de una escasa comprensión de los objetivos y competencias a desarrollar en la formación inicial de los maestros y maestras, ha contribuido a una importante desvalorización de estos centros dentro del ámbito universitario<sup>17</sup>.

Esta minusvaloración terminó dañando la imagen y el prestigio de su profesorado, que ha vivido tradicionalmente en los márgenes de la universidad y cuya preparación científica siempre ha estado en entredicho, a causa de su total dedicación a la docencia y su escasa labor investigadora hasta fechas recientes.

<sup>16</sup> “(Hemos de) *estimular nuestra sensibilidad ante la decisiva influencia socializadora y educativa de los múltiples elementos subterráneos, tácitos e imperceptibles que constituyen la vida cotidiana de la escuela. Los ritos, las costumbres, las formas de organizar el espacio y el tiempo, los consensos no discutidos, las ideas omnipresentes, las expectativas no cuestionadas, los intereses inconfesados, los códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, los guiones sobreentendidos..., son todos elementos fundamentales de cada una de las culturas y de la red específica que se articula en el cruce de las mismas, cuyo influjo real en el intercambio y construcción de significados es más poderoso cuanto más imperceptibles*” (Pérez Gómez, 1998)

<sup>17</sup> Tachar la formación impartida en las Escuelas de Magisterio de cultura general híbrida y superficial aparece en las investigaciones sociológicas más conocidas e influyentes sobre los maestros y su formación: Elejabeitia, C., 1983; Guerrero Serón, A., 1993, 1997, 2007; Lerena, C., 1982; Varela, J. y Ortega, F., 1984; Ortega, F. y Velasco, A., 1991.

En las entrevistas, es el profesorado de la UPV/EHU quien explicita y saca a la luz su menor prestigio académico en relación a sus compañeros de las facultades, interpretándolo y vivenciándolo desde la incomprensión, el maltrato y la falta de apoyo por parte de la institución universitaria, que en discurso del profesorado aparece como una madrastra ciega y sorda al trabajo de las Escuelas de magisterio.

Orientados casi en exclusiva a la docencia, al igual que sus colegas de las Escuelas de Magisterio privadas, pero quizás más presionados por el nuevo paradigma de carrera docente, los profesores y profesoras de la UPV/EHU han visto en las exigencias académicas que conforman actualmente el *cursus académico* del profesorado universitario un desconocimiento de las circunstancias que definen las Escuelas de Magisterio y una crítica implícita de su quehacer profesional. Se sienten desencantados y humillados por un modelo de Universidad que, piensan, no valora su contribución desde hace más de tres décadas al proceso euskaldunización y de innovación educativa de la escuela vasca, y todo ello en contextos de clara inferioridad con respecto a otras titulaciones y centros universitarios.

*“Que se sienten y es verdad, se sienten despreciados. Tu sabes ahora mismo que la Uni es lo más meritocrático y clasista del mundo mundial. Si no eres doctor eres una puta mierda. Aquí nunca se trabajó con la idea de ser doctor. Yo daba más docencia que los otros porque era más subnormal, pero tenían unas cargas docentes terribles, con un montón de asignaturas tremebundas, o sea, bastante hacías. Pero, ahora, de repente tienes que ser doctora para entrar en el reino de los cielos. Pues esa herida es insuperable. Esa herida ha hecho aquí tirar la toalla a la tira de gente. Gente buena (...) Están heridas (...) El trato de esta administración para cierto colectivo ¡Buf! Estímulos, ninguno. Espantoso (...) Están perdidas para la causa”*

[ED6]

En las entrevistas, el sector del profesorado con más experiencia docente defiende el rigor científico de la formación impartida en las Escuelas de Magisterio y su importante aportación a la renovación pedagógica de las escuelas de la CAPV desde la herida, el dolor y, por qué no decirlo, el resentimiento, de verse cuestionado y escasamente valorado profesionalmente por la institución universitaria, cuando las excelentes calificaciones obtenidas en las sucesivas evaluaciones de calidad, llevadas a cabo por consultorías externas a los centros, avalan y evidencian su carácter innovador y la preocupación de su

profesorado por adaptarse a los cambios y a las nuevas necesidades educativas, a pesar de soportar cargas docente excesivamente gravosas, muy por encima de la media del resto de los centros universitarios.

“No, es mala fama, mala fama. Como siempre hay de todo. Yo creo que en general el profesorado, todo el profesorado, no es rutinario. Siempre hay un afán de cambio, de ponerse al día, de mejorar. Y el que más y el que menos está muy pendiente de lo que le sale bien, de lo que le sale mal, de los resultados de una cosa y otra, para ir modificando continuamente”

[ED2]

“Recuerdo que la última evaluación que nos hicieron sobre calidad y tal, teníamos unos resultados estupendos del comité externo y tal, o sea, que hacerlo bien lo hacemos. Estoy convencida. Y yo creo que la mayor parte del profesorado de este centro trabaja bien y, si no trabaja mejor, es porque son unos recursos muy maltratados por la universidad. Muy maltratados. Muy maltratado. Me he explicado. Mantenemos ratio muy altos de creditaje, por profesor, o ratios muy bajos que obligan al profesor a tener muchas asignaturas, lo cual también es malo”

[ED7]

Además, para un sector del profesorado de la UPV/EHU el tipo de carrera docente exigida al profesorado actualmente supone un peligro para la calidad misma de la docencia, al menos mientras sobre los hombros del profesorado de las escuelas recaiga la vigente carga docente, que deja un estrecho margen para el trabajo de investigación.

“Está ahora mismo también lo difícil que se lo están poniendo a los nuevos para que puedan acceder, digamos a una plaza, con lo cual están consiguiendo que la gente descuide descaradamente la docencia, porque tienen muchas cosas que hacer fuera. Y es lógico.

*Tesis a marchas forzadas, estancias en el extranjero, tal y cual ¿Qué ocurre? La docencia se resiente clarísimamente ”*

[ED2]

*“Y entonces dices ¿qué se busca? Nos quieren porque damos las clases, pero lo que ellos no quieren, hablo de los de Lejona, lo que ellos quieren es que aparezcamos en el ranking, etc., etc., Les da lo mismo que des bien las clases o no las des. Y entonces lo que se fomenta son la revista etc., etc. En teoría tendrían que ser compatibles y el mejor investigador tendría que dar las mejores clases, pero todavía yo no sé, no sé. Es una cuestión de un puzzle que hay que..., que no está todavía formado. Y luego el objetivo de la carrera universitaria ¿cuál es? ¿El objetivo es que cuánto más investigo, menos clases doy? El objetivo cuál es ¿primero ser doctor, salvarme de la quema de los 36 créditos pasar a 24 para vivir mejor y luego una vez que sea doctor intentar dar las menos clases? ¿El objetivo es dar las menos clases posibles? Pues bueno, un sistema un poco viciado. Y al nuevo todos los programas que nadie quiere. Y la estratificación brutal. Es un sistema medieval. Lo sabíamos al empezar. Nadie nos ha engañado. Y es así. Es un sistema de poder ”*

[ED1]

Por el contrario, en el discurso del profesorado de las escuelas de Magisterio privadas no aparece ningún sentimiento de malestar hacia la institución universitaria a la que pertenece. Al contrario, se siente apoyado y valorado en estos momentos de profundos cambios en la Universidad.

Sin embargo, coincide con el profesorado de la UPV/EHU en juzgar positivamente el tipo y la calidad de la formación impartida en las Escuelas de Magisterio. El profesorado entrevistado no idealiza ni vive de espaldas a la realidad, cree necesario mejorar determinados aspectos de los estudios: reducir contenidos, implantar metodologías más activas, ajustar lo cognitivo y lo metodológico, aunar teoría y práctica, establecer una evaluación continua de las competencias y no de los contenidos, transcender el espacio del aula, trabajar mejor la individualización con el alumnado, mejorar la coordinación y el trabajo en equipo entre el profesorado, elaborar proyectos comunes con los centros en prácticas, abrir las Escuelas de

Magisterio al mundo laboral, mayor colaboración con la Administración y Gobierno Vasco.... No obstante, están convencidos de transmitir una formación innovadora y no solamente adaptada a las necesidades reales de los centros escolares, sino que ha servido en numerosas ocasiones para elemento dinamizador de la realidad.

“Mira, yo no creo solo que se esté adaptando, sino que esta escuela ha sido incitadora. Incitadora. Fíjate que chulita me pongo. Yo creo que esta escuela ha hecho mucho esfuerzo en el tema metodológico. Ha introducido sistemas de trabajo. Sistemas de trabajo ¿eh? A lo mejor menos ..., sistemas de trabajo más en educación infantil, metodologías, algunas metodologías en educación primaria. Creo que ha habido una gran preocupación en esta escuela por el tema del género. Muy grande. Yo no he estado implicada en eso, pero la he visto clarísimamente. esta escuela ya te dije el tema de la euskaldunización. Yo creo que ha hecho un esfuerzo enorme. Incluso con todas las dificultades políticas, encontronazos políticos que hemos tenido, creo que ha hecho y está haciendo un esfuerzo en el tema del dialogo, en nuevas tecnologías ha hecho un esfuerzo bestial, bestial. En el tema de la escuela inclusiva (...) ha sido un punta de lanza (...) Personas de esta escuela estuvieron en la elaboración del curriculum de educación infantil derivado de LOGSE. O sea, yo creo que esta escuela nunca ha dado la espalda a la realidad y que ha servido para dinamizar bastante la realidad también. (...) Y en educación de adultos hemos estado trabajando hace un montón de tiempo (...) Yo creo que esta escuela lo hace muy bien. Luego en la relación con los alumnos (...), les tratamos como personas. (...) Yo creo que hemos hecho mucho”

[ED7]

Hay una conciencia generalizada de que al alumnado egresado se le capacita para comprender y diagnosticar las necesidades educacionales de sus alumnos y alumnas, organizar sus experiencias de aprendizaje y evaluar su eficacia. El uso de las TICs, la diversidad de recursos y materiales utilizados, la multiplicidad de metodologías y técnicas didácticas aplicadas, el perfil de maestro trabajado..., permite a las Escuelas de Magisterio poner en circulación un producto innovador, capaz de afrontar positivamente los retos actuales del sistema educativo y de sus centros escolares, pero al que la rigidez de la estructura dominante en muchos de éstos últimos puede acabar ahogando su potencialidad innovadora. En las entrevistas el profesorado

cuestiona el discurso de los maestros en ejercicio que atribuían la escasez de proyectos innovadores en las escuelas a la falta de adecuación de la formación inicial recibida a las nuevas realidades y exigencias de la sociedad del siglo XXI (Usategui y Valle, 2007). Desde las Escuelas de Magisterio el inmovilismo de los centros escolares viene dado por la falta de creatividad y de iniciativas del claustro de profesores, que anclado en “*lo que siempre se ha hecho*” ni tan siquiera percibe la necesidad de una formación permanente y, así, acaba ahogando cualquier propuesta innovadora por parte de algún sector del profesorado y/o de las familias.

“Hombre. Yo creo que muchas veces igual sí se pueden encontrar con el choque ese, de lo que, la estructura, es decir, muchas veces tengo la sensación de que los centros están estructurados de una manera que no posibilitan o que hacen difícil que ciertos perfiles o ciertas propuestas encajen. No sé si me estoy explicando bien. Pero si veo que es lo que necesitan. Igual no encajan en cómo hacen, pero sí con los retos que tienen los centros. Quiero decir un perfil que prima el trabajo en equipo, la iniciativa, el que tengas capacidad y hagas propuestas, cambios, pues puede haber centros en los que ese perfil se ahogue, es decir, que no se le posibilite (...) Si, se frustra. Eso es. Se ahogue porque la estructura misma o la cultura que hay en ese centro, pues hace fuerza en todo lo contrario ¿no? Puede ser que en muchos casos haya esa cultura. Pero también veo que es hacia donde van a tener que ir los centros”

[ED13]

No nos sorprende, pues, que al ser preguntados sobre la adecuación de la formación que reciben los futuros maestros a las líneas prioritarias que en estos momentos el Gobierno Vasco plantea a la escuela vasca, algunas voces nos hablen no solo de ajuste, sino de anticipación en el diseño, planificación y tratamiento de todos los temas y ámbitos que han conformado después dichas líneas.

“Yo diría que aquí hay un intento de anticipación, no de innovar por innovar, pero sí de innovar para adecuarse mejor a las problemáticas que hay”

[ED14]



Por otra parte, un factor señalado por un sector significativo del profesorado entrevistado de las tres Escuelas de Magisterio de la UPV/EHU como elemento configurador de la cultura y del ethos de las Escuelas de Magisterio públicas es el clima político opresivo que se ha vivido en estos centros educativos<sup>18</sup>.

*“A mí me da una pena enorme cuando veo que. ¡Uy, Dios Mío!, en una escuela tan familiar como ésta, aunque hayamos tenido los líos que hemos tenido (...) Este centro ha sido terrible desde el punto de vista político. O sea terrible. Eso nos ha agotado. Nos ha agotado. Y luego vino todo el tema de la carrera docente. Pero inicialmente el tema político fue durísimo. Porque esto tenía que ser un bastión de... y, ¡Dios Mío!, las cosas que hemos podido hacer, escuchar”*

[ED7]

La instrumentalización política deterioró la convivencia impidiendo un fructífero trabajo en equipo entre el profesorado y entre este colectivo y el alumnado, y enrareció el clima de los centros para una puesta en marcha efectiva de una educación en valores éticos de respeto, libertad y convivencia.

*“A mí me parece que es obvio que ha habido cosas de las que no se podía hablar; determinadas personas, digamos, han visto limitada su capacidad de discutir sobre cosas por miedo está claro, a mí me parece que es obvio. Yo en esta escuela lo he vivido o sea quiero decir que..... cuando vienen los alumnos porque han convocado huelga y dan patadas en la puerta para que la gente salga fuera, te acojona hasta cierto punto, vamos a decir, entonces bueno pues en una escuela de magisterio donde estás formando maestros que tienen que educar personas para vivir en sociedad...”*

[ED9]

---

<sup>18</sup> En el discurso del profesorado de las Escuelas de Magisterio privadas no encontramos referencia alguna a situaciones de este tipo.

Además provocó en un sector del profesorado, con una implicación importante en la dinámica de los centros, sentimientos de desánimo cercanos a lo que se conoce como el “síndrome del quemado” o “burn out”, término acuñado para denominar un conjunto de síntomas que sufren profesionales de diversa índole, sometidos a un estrés continuo y que, a la vez, presentan un alto índice de fracaso en la consecución de sus objetivos. La sintomatología es un profundo agotamiento emocional y un cuadro clínico muy semejante a la depresión, que, en ese caso, hay que sumar a la herida y la humillación de sentirse maltratados profesionalmente por la Administración y la Universidad.

Los docentes entrevistados se refieren a sus compañeros quemados como un profesorado que realiza su labor docente con fatiga, cansancio, irritación o depresión. Presentan, en relación a años anteriores, un menor compromiso profesional y se sienten desvinculado del centro e incapaces, en muchas ocasiones, de hacer frente a la diversidad de tareas y de necesidades educativas. Experimentan que su profesión se ha deshumanizado y pierden la ilusión con su trabajo. Se ven perseguidos, acorralados y criticados por el alumnado, los compañeros y la Administración.

Ante esta situación, su reacción consiste, por una parte, como mecanismo de defensa, en evitar implicarse demasiado en y con su actividad docente y, por otra, al aumentar su sensación de estrés, empieza sentir tensión, inseguridad o temor en el aula, con sus compañeros y alumnado. Es decir, poco a poco, han llegado a un extremo en el que su profesión y la vida en el centro comienzan a ser fuente y origen de una profunda angustia. Por eso algunos optan por la jubilación anticipada y abandonar la docencia.

La quiebra en las relaciones aparece, también, en el discurso de este sector del profesorado, como elemento explicativo de la dificultad de un trabajo conjunto y colaborativo del profesorado de en/entre las diferentes áreas de conocimiento que integran la formación del profesorado más allá de las simpatías personales o afinidades políticas. Asimismo, refuerza la pérdida de autoridad del profesorado.

Ahora bien, hay que remarcar y dejar claro que el profesorado no analiza los problemas de reconocimiento de la autoridad docente y la dificultad por parte del profesorado para poder ejercerla desde un prisma exclusivamente político. En una sociedad marcada por el relativismo cultural y moral y por la emergencia del subjetivismo como criterio de verdad, es inevitable que se produzca a nivel social una crisis del principio de autoridad, que termina afectando, en última instancia, a la autoridad escolar en todos los niveles educativos. El papel tradicional del profesor respetado y/o temido por los alumnos se ha ido desdibujando y empequeñeciendo, dificultando mayormente la tarea, ya de por sí difícil, del profesorado novel.

“Nosotros teníamos entre respeto y miedo al profesor, entre respeto y miedo, que yo todavía no hace tanto tiempo, ya va más tiempo también. Igual a los mayores les tienen más, a mí no me tienen ningún miedo. De respeto, sí, de respeto más. Miedo desde luego no. Y te contestan, lo que sea, “oye tío que ya es la hora” y estás pensando, pero debería de decir algo, no debería decir y, bueno, un poco desarbolado, a veces. Igual, a veces, te pones un poco serio para terminar, “sí que miréis el reloj, pero, para empezar, aquí no hay ni Dios que entre a la hora”, y se ponen así un poco así, pero tampoco les....”

[ED2]

El relato del profesorado entrevistado nos indica un factor coadyuvante del proceso de deterioro de la autoridad del profesor. Las Escuelas de Magisterio aparecen como instituciones educativas favorecedoras para que, al amparo de pedagogías falsamente progresistas, un sector minoritario del profesorado, confundiendo democracia con igualitarismo, renunciara hace unos años a la autoridad y al lugar que les correspondía y pretendiera convertirse en colegas de sus alumnos. Este deseo ha tenido como efecto perverso, que la situación se le haya ido de la mano y se haya visto deslegitimado y limitado en el ejercicio de su autoridad. En estos casos, el alumnado ha ido tomando más poder a medida que el del profesorado menguaba. En este contexto, de cara a evitar complicaciones y problemas este profesorado ha optado, en opinión de algunos profesores, por cerrar los ojos y utilizar el aprobado general como instrumento de salvación.

“Aquí en la escuela. Mira cada uno somos hijos de nuestra madre y de nuestro padre. Hay quien tiene autoridad y quien no la tiene. Lo de la autoridad aquí hay quien se la gana de buenas maneras, por su carácter o por lo que sea. Hay quien pega gritos como es lógico. Y hay quien no tiene ninguna autoridad y cuando se da cuanta o pasa y se convierte en el hazmerreír del alumnado ¿no? porque fulanito, menganito, hacemos lo que queremos en clase, ya sabemos que nos va a aprobar. Porque esa es otra, esa tendencia de trato con los alumnos, como van a ser enseñantes y tal y cual, el tender, y creo que hay una parte del personal que tiende al colegao. Somos colegaís, no. No, no, no somos colegaís (...) Hay una tendencia muy marcada a mi juicio al aprobado general. Aquí la nota media de una titulación puede estar por el 7,50. Yo me acuerdo que cuando

*el tema de las becas Séneca es que tienen que tener un 1,50. Y un 1,50 ya es pedir... Pues aquí todos. Y dices no puede ser. No puede ser. Y además dices, no puede ser que un alumno que tengo yo que es incapaz de coordinar una frase con sentido tenga muy buenas notas en las otras asignaturas ”*

[ED2]

### 3.1.1.2 El alumnado

La crisis de la autoridad tradicional del profesorado nos remite a un tercer elemento explicativo del ethos de cualquier centro universitario, las Escuelas de Magisterio en el caso que nos ocupa: la relación profesorado - alumnado.

En este punto, es importante señalar la percepción que los profesores y profesoras tienen de sus alumnos y alumnas, dimensión decisiva para: “*entender la conducta que hacia ellos manifiestan, basada en los estereotipos dominantes sobre las clientelas a las que socializan*” (Varela y Ortega, 1984: 90), explicar las expectativas con respecto a su comportamiento y rendimiento en el centro y a su futuro ejercicio profesional, comprender el modelo formativo utilizado y, punto central de presente trabajo, captar el sentido otorgado al trabajo con valores.

Tal y como quedó recogido en *Pigmalión en clase*, “*la percepción no es una característica neutra de la persona que percibe, es una variable que interviene en la relación entre individuos y que modifica el comportamiento del sujeto percibido*” (Rosenthal y Jacobson, 1976). El profesorado de las Escuelas de Magisterio son modelos referenciales cuyos comportamientos y juicios de valor con respecto a su alumnado han de tener influencia en la incipiente construcción de la identidad profesional de éstos.

“La socialización anticipadora que se desarrolla en las Escuelas convierte a sus profesores en algo más que simples inculcadores de códigos culturales; hace de ellos un grupo de referencia profesional, y como tal sus actitudes y valoraciones corren la suerte de constituirse en patrones de comportamiento proyectados sobre el nivel básico de la enseñanza ”

(Varela y Ortega, 1984: 92)

En la relación pedagógica, los docentes entrevistados mantienen de su alumnado las mismas bajas expectativas que, paradójicamente, la universidad, según su percepción, tiene del profesorado de las Escuelas de Magisterio. Una clave interpretativa puede ser que, hasta la implantación de los Grados, éstas han sido las únicas instituciones educativas donde el profesorado gozaba de una posición superior en un doble sentido: junto a la autoridad que le confiere su rol docente, los graduados en estas escuelas poseían un rango inferior al que detentan sus profesores. Así, incongruencias y paradojas de las diplomaturas de Magisterio, su profesorado veía incrementado su prestigio profesional porque su producto final poseía una menor cualificación que la suya como docentes de la escuela, motivo, a su vez, del escaso status y crédito del profesorado de las Escuelas en los niveles académicos.

No hay que olvidar que las expectativas del profesorado de sus alumnos rigen en última instancia el rendimiento de los estudiantes. Las expectativas negativas que pueda tener un profesor respecto al rendimiento de sus alumnos son percibidas y hechas suyas por éstos últimos que adoptarán inmediatamente una postura de desinterés o de abandono frente a cualquier tarea escolar, actitud que le llevará al fracaso escolar. La aprehensión e interiorización de la valoración negativa de su profesorado, lleva al alumnado de las Escuelas de Magisterio a convertir en realidad el suceso supuesto y esperado, confirmando de esta manera su propia “exactitud”, tal y como observa un profesorado novel.

*“Que está muy desprestigiado el tema de magisterio. Entonces, bueno, estos no hacen nada y eso es lo que antes de ir a clase los profesores piensan de los alumnos. Claro las expectativas que tienen muchas veces son bajas. Eso es lo que ellos (alumnos) a mí (...) Prácticamente sin quererlo yo tengo unos prejuicios que luego..., yo mismo me suelo decir, no sé, pues espera un poco a ver lo que hay, no vayas con ideas prefijadas, que luego igual hay gente trabajadora que le interesa algo bueno ”*

[ED2]

La imagen del alumnado transmitida por el profesorado responde al modelo posmoderno de socialización multicultural y vacío axiológico que lo acompaña, donde los valores de esfuerzo, trabajo, superación, capacidad de sacrificio, compromiso, participación, responsabilidad, el hacer bien las cosas, la constancia, así como las grandes explicaciones totalizadoras y totalizantes, sean éstas de carácter político o religioso, han entrado en crisis. Son jóvenes fruto de una sociedad del bienestar sometida a profundos procesos de individualización y destradicionalización, cuyas familias mantienen un modelo educativo permisivo y de marcado proteccionismo, que les induce a interiorizar y a aprender que todo vale y que todo está permitido y a constituirse como sujetos

de derechos, pero no de deberes. El resultado es una juventud presentista, individualista, con una carencia de límites y de control, sin metas e ideales, es decir, sin modelos de referencia y valores que posibiliten el desarrollo de una ciudadanía responsable.

“*Les falta motivación, les falta interés, que no saben donde están, que no saben para que se están preparando, que les da igual lo que van a hacer posteriormente, de una forma clarísima, que no saben estar en el aula, que no saben comportarse y van a ser educadores. Tenemos una labor terrible*

*Ahora los chavales con 18 años son más infantiles, son más inmaduros, más protegidos por sus padres, entonces esa es la gran pega que tiene, es que no tienen una iniciativa, no tienen tanta iniciativa a mí me parece no? Están esperando a que les den. No tienen tanta..., o sea, están esperando a que les den todo hecho, son un poco infantiles, en ese sentido, inmaduros (...) a mí me parece que aquí la sobreprotección familiar está produciendo... (...) Las de Secretaría se quejan que vienen los padres a matricular a los hijos y es el padre el que está haciendo las preguntas y el hijo al lado y el hijo no habla, es alucinante ¿no? Choca mucho, muchísimo en ese sentido me parece....respecto a la profesión, a mí me parece que la actitud pasiva del alumno que está esperando, el no ponerse ya en situación profesional de pensar como maestro o premaestro, que es una de las cosas que más me preocupa ”*

[ED19]

“*Son más carcas que antaño. Son también hijos de la abundancia; eso es muy importante; hijos que lo han tenido prácticamente todos (...) El alumnado no tiene ni repajolera idea de la responsabilidad social que adquiere y de la transcendencia de su futuro profesional (...) Un alumnado muy poco concienciado (...) Digo: “chicos, con, con macetas la verdad que me puedo romper mucho el cráneo, ir para acá, para allá y marchar”. Pero nada. No hay manera. Y ni siquiera se enteran de lo que les digo. Así qué..., pero el alumnado por ahí van los tiros ”*

[ED6]

En lo que se refiere a las motivaciones que sustentan la elección de los estudios de Magisterio, el profesorado mayoritariamente hace mención a motivaciones de carácter extrínseco y de carácter eminentemente pragmático. Son, para sus docentes, producto de una época, donde el relativismo moral, el fracaso de las grandes quimeras decimonónicas, las dificultades de acceso al mercado laboral dejan poco espacio para utopías solidarias y el “sálvese quien pueda” se convierte en el lema que rige las opciones individuales. En este sentido, de acuerdo a la mayoría del profesorado entrevistado, sus alumnos y alumnas no se guían en la elección de la carrera por móviles morales y altruistas, sino fundamentalmente por el deseo de encontrar un trabajo y por una concepción frívola, desprestigiada y distorsionada de la profesión de enseñante, que la conciben como un trabajo fácil, con un buen sueldo, muchas vacaciones y corta jornada laboral. Motivos que, por fuerza, creemos nosotros, han de ser poco estimulantes para la práctica profesional del profesorado de las Escuelas de Magisterio.

*“Muchos de ellos cuando estás con ellos te plantean que han elegido los estudios por el horario, por el tipo de trabajo que van a ejercer posteriormente, porque es un trabajo cómodo, que lo ven en sus familias, porque su amaxo o su aita son andereños. Ese tipo de transmisiones, no porque tengan una preocupación por la educación, porque lo quieren hacer así, porque tienen la inquietud de mejorar el sistema educativo, porque tienen esa utopía de...”*

[ED19]

Así pues, en las entrevistas aparece como una creencia común entre el profesorado que la opción por los estudios de Magisterio no deriva de sus propiedades morales, sino de razones instrumentales, individualistas y totalmente terrenales, muy alejadas de los motivos aducidos por el alumnado en diversos estudios<sup>19</sup>, donde “el deseo de trabajar con niños o adolescentes”, “la oportunidad de ayudar en el desarrollo de otros seres humanos” y “la vocación” eran las razones que sustentaban la elección de la enseñanza como profesión. La pérdida de la dimensión social de sus estudios marca al actual alumnado y a su conducta en el centro: “Antes eran menos críticos con la formación y eran más críticos con la sociedad. Ahora son muy críticos con la formación y muy poco críticos con la sociedad” [ED7].

<sup>19</sup> Entre otros: Varela y Ortega, 1984; Ortega y Velasco, 1991; González Blasco y González-Anleo, 1993; González Sanmamed, 1994, 1995a, 1995b. Sin embargo, hay que hacer notar que cuando se les preguntaba a su profesorado sobre los motivos de la elección de la carrera de sus alumnos y alumnas, manifestaban una visión más cruda y realista, prácticamente ninguno de los móviles morales, altruistas e idealistas proclamados por éstos y éstas eran tenidos en cuenta.

La falta de motivación es fuente de apatía en sus estudios y comportamiento en la escuela: es un alumnado mediocre, sin ganas, sin sentido crítico e iniciativa, no acude a tutorías, no asiste a clase, no participa en los órganos de gobierno y en las comisiones de los centros, apenas colabora en actividades culturales y de formación, es decir, se limita a lo estrictamente obligatorio y necesario para aprobar.

*“Pero yo sí que veo que cada vez hay una menor motivación o menor interés por los estudios en concreto que están realizando. Yo creo que en años anteriores el alumno estaba mucho más motivado, le interesaba mucho más todo lo que estaba vinculado con la problemática educativa, con la educación. Y, a medida que han ido pasando los años, te vas encontrando con un alumnado que está haciendo unos estudios no sé muy bien por qué motivo, generalizando mucho, porque hay de todo, pero, bueno, sin tener muy claro para qué, cuál es la finalidad que tienen los estudios que están realizando y demás”*

[ED19]

Ahora bien, si contextualizamos socialmente la imagen que el profesorado nos transmite del alumnado, nos damos cuenta que estos jóvenes presentan rasgos comunes a su generación. Son fruto del modelo posmoderno de socialización y del vacío axiológico que lo acompaña, en el que la norma moral es la ausencia de norma y en el que los valores y las creencias tradicionales que daban sentido a las acciones individuales y coherencia a la sociedad son cuestionados y comparados con otras significaciones, otros modos de entender la realidad, desde el relativismo, igualmente legítimos y plausibles. Son jóvenes faltos de cultura social y política, poco implicados en los problemas de su sociedad y valoran cada vez menos los movimientos sociales comprometidos. Son jóvenes desencantados de una sociedad que es percibida cada vez más como algo peligroso, inseguro, amenazante, en todo caso, como algo que no merece la pena. Son jóvenes que manifiestan una discordancia entre los valores que dicen profesar (ecologismo, pacifismo...) y los valores instrumentales necesarios para alcanzarlos, tales como la capacidad de sacrificio, el esfuerzo, el compromiso... Si a estas actitudes propias de su generación unimos la falta de vocación que el profesorado les atribuye, entendemos su apatía ante los estudios, su poca participación en el centro, su visión pragmática e la carrera.

En la actualidad las Escuelas de Magisterio están en medio de un profundo proceso de cambio y de reubicación en el entramado universitario. El proceso de Bolonia ha significado la posibilidad de igualarse al resto de las titulaciones universitarias y pasar de ser una diplomatura



a convertirse en un Grado de cuatro años. Aunque no faltan voces escépticas del alcance de la reforma, la selección del alumnado que implica, lleva al profesorado de las Escuelas de Magisterio a confiar en que esta equiparación contribuirá a la llegada de un alumnado más vocacional y más comprometido en y con sus estudios.

*“El tipo de alumnado, yo creo que está cambiando para mejor. Sólo llevamos dos años en los planes nuevos y yo creo que vienen, en contra de lo que mucha gente piensa, mejor preparados (...) Hasta hace dos años, yo siempre decía que los alumnos que venían de BUP y los que venían de Secundaria eran los mismos. Realmente no se notaba. Era el mismo tipo de alumno que venía aquí. “Venimos a hacer magisterio, es una carrera corta, es fácil y, bueno, venimos un poco de todo, había un poco de todo. Pero ahora sí encuentro una mejoría. El tipo de alumno, no sé, no sé, porque viene mejor preparado, más concienciado”*”

[ED12]

### 3.1.1.3 El Sentido de la formación

La formación impartida en las Escuelas de Magisterio intenta responder a las competencias que el Informe Delors (1976) propone trabajar a la escuela obligatoria con los alumnos y alumnas, de cara a dotar a las personas de los aprendizajes básicos para desenvolverse equilibradamente en el transcurso de la vida y desarrollar una ciudadanía participativa: *“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 que recoge elementos de los tres anteriores”*.

El profesorado entrevistado entiende que, coherentemente, habrá que equipar a los futuros docentes en su formación inicial de aquellas competencias profesionales necesarias para ayudar a sus alumnos a alcanzar tales objetivos, adaptando los contenidos, metodologías y técnicas didácticas al tipo y de las características del alumnado que llega a estas Escuelas de Magisterio.

Sin embargo, dado la falta de vocación y la imagen deteriorada de la profesión docente con la que la mayoría del alumnado accede a los estudios de Magisterio, el objetivo básico, primero a alcanzar, es dotarle de una identidad profesional e introducirle en una visión profesionalizadora de la práctica docente. Para ello se trabaja la actitud profesional del

alumnado, es decir, desde su entrada en la escuela se busca que comiencen a pensar en clave profesional, como futuros maestros. A diferencia de épocas pasadas, se trata de hacer una formación menos centrada en el contenido y más en la profesionalización del alumnado.

“Desde el punto de vista de la universidad, si hasta hace unos años los estudios universitarios eran el final, el cúlmen, de la formación, hoy día, nosotros lo decimos muy claro, que es el principio de la formación de la vida profesional. Esto requiere, lleva varios cambios. El primero de ellos es que los alumnos que vienen aquí tienen que empezar a pensar en clave de una formación inicial, cosa que se les hace muy difícil en el primer año ¿eh? En el segundo van entrando un poco más y eso conlleva que los profesores también les tratemos como futuros profesores en este caso, futuros ingenieros o futuros lo que sean. Yo creo que hasta ahora no había esa concepción de los alumnos y era más una concepción de alumno y ellos asumían muy fácilmente ese rol ”

[ED14]

El profesorado entrevistado parte del supuesto de que, si en épocas anteriores el maestro se percibía como un sacerdote laico, el alumnado actual accede a los estudios de magisterio carente de una visión global de la educación y de la profesión docente: desconoce la finalidad de sus estudios, ignora el contenido y sentido del rol docente, encierra las responsabilidades de los maestros y maestras entre las paredes del aula, restringe educar a instruir, no asume su rol educador y carece de perspectiva de centro.

Así, independiente de las razones que han marcado la elección de los estudios de Magisterio y del bagaje cultural que aporte, la escuela, según el profesorado, tiene la obligación, la responsabilidad y el reto de profesionalizar al alumnado en el modelo de maestro que reclama la sociedad del siglo XXI.

“Pero claro, pues yo creo que muchos alumnos están para hacer lo que tengo que hacer para sacar el título, o sea, que también las actitudes, cambiar las actitudes es parte de nuestro reto, yo creo. Pero es difícil, es difícil, porque mucha gente viene, pues, ya sabes, los chavales ahora ¿no? “¿Qué hago magisterio, pues no sé qué pues..., pues a ver esto que

*me han dicho que es fácil y tal". Entonces, pues, a veces, cambiar la motivación, entonces va a haber trabajo. Entonces muchos alumnos que tenemos realmente no tienen una vocación, voy a poner entre comillas, no son personas que se ven como maestros, que piensan ¿eh? Porque se supone que tú cuando te apuntas a algo, pues, por ejemplo, un hobby, es porque te gusta y ya te ves en esa situación y piensas cómo ¿no? Entonces para mí unos de los retos mayores que tenemos aquí es que los alumnos piensen como premaestros, vamos a decir... ”*

[ED19]

La profesionalización implica la capacitación de los actores en un cierto número de saberes, de un saber hacer y de actitudes propias a una ocupación dada. “*La profesionalización como construcción de una profesionalización apunta a un dominio práctico y a un cierto grado de racionalización del proceso de trabajo*” (Lang, 1999: 29). Al mismo tiempo, es un proceso de aprendizaje dinámico y continuado dada la complejidad de situaciones y contextos cambiantes que determinan la actuación profesional.

*“ Lo que sí trabajamos mucho más, personalmente, es la actitud del profesorado, la actitud de los maestros como profesionales. Es un trabajo mucho más de fondo que entiendo les puede permitir, una vez que accedan al mercado laboral emprender esas líneas de innovación y otras muchas que puedan ir surgiendo. O sea, entiendo que estamos trabajando algo que todavía está incluso antes que todo eso. Que es un poco ir en contra de esa visión que está tan generalizada en nuestra sociedad y, muchas veces con razón, de que cualquiera puede ser maestro, que total para entretener a los niños, para enseñarles cuatro cositas vale cualquiera. El hacerles un poco dignificar la profesión, defender que somos técnicos, que necesitamos una formación específica, que programamos, que tenemos una serie de finalidades conjuntas que están marcadas por un curriculum en el que participamos, en el que intervenimos. Y que a partir de ahí trabajamos como técnicos. Una vez que yo entienda cuál es la verdadera esencia de la enseñanza, qué valores como profesional debo manejar en mi día a día, puedo afrontar las líneas de investigación que me planteo el día a día e, incluso puedo buscarlas ”*

[ED10]

Por otra parte, los cambios en el contexto escolar reclaman replantear los elementos configuradores de la profesión docente: la mayor autonomía de la escuela, la heterogeneidad de las aulas, el concepto de aprendizaje que ubica al alumno en el centro del proceso, la elaboración de programas formativos según un enfoque por competencias, la organización escolar en ciclos de aprendizaje, la política de una escuela adaptada a todos los alumnos.

La mayor autonomía de las escuelas y la mayor participación de todos los estamentos en los consejos escolares coloca la acción educativa de los maestros y maestras más allá de los estrechos límites de las paredes del aula. Hay que tener en cuenta que la verdadera autonomía escolar no podrá venir nunca únicamente por decreto desde las instancias políticas, sino que ha de llegar como consecuencia de una toma de conciencia y de responsabilidad, en materia educativa, de los profesores, los padres y los alumnos, los tres principales vértices del sistema educativo. Para que la autonomía contribuya a la calidad de los centros educativos, es esencial que cada uno de estos tres agentes asuma la responsabilidad que le corresponde en particular y colabore con los otros en beneficio del conjunto, es decir, para el logro de una escuela de calidad.

La autonomía escolar debe actuar desde un espíritu de colaboración de todos los actores intervinientes en el hecho educativo. Solamente desde esa colaboración el centro educativo podrá responder eficazmente y con competencia a los retos y problemas que se le presenten en el día a día. Todas las investigaciones remarcan que la escuela de calidad del futuro tiene que ser autónoma, responsable y con un alto grado de competencia profesional. Sin autonomía escolar no hay progreso ni innovación educativa. De la misma manera que sin responsabilidad de los centros para llevar adelante programas educativos adecuados a su clientela y a su entorno, la autonomía escolar carece de sentido evolución. Las exigencias que plantea la autonomía escolar demanda del maestro eficacia y destreza profesionales en un amplio abanico de servicios y materias educativas.

La heterogeneidad de las aulas y el nuevo concepto de aprendizaje que hace del alumno el principal protagonista del proceso de aprendizaje, exige nuevos enfoques pedagógicos y maneras distintas de actuar ante los alumnos. El maestro ha de amoldar su enseñanza al progreso de cada uno de los alumnos y ponerle en relación positiva con los saberes que le permita un buen rendimiento académico y una interiorización del valor del conocimiento. Se trata de incorporar las técnicas didácticas que permitan conseguir un aprendizaje significativo, profundo y constructivo, que dote a los alumnos y a las alumnas de las herramientas y estrategias necesarias para seguir aprendiendo de manera permanente, porque hayan desarrollado el gusto por el descubrimiento y hayan adquirido las estructuras mentales necesarias para afrontar nuevos y más complejos problemas, al mismo tiempo que han llegado a interiorizar el sentido ético de la ciencia y del saber

Los diseños curriculares definidos por competencias y la organización escolar en ciclos de aprendizaje llevan a los docentes a asumir su trabajo docente de modo diferente y a desarrollar nuevas competencias. Obliga a los maestros a formar equipos de trabajo con sus colegas del mismo ciclo y/o con colegas de otras disciplinas, a planificar más allá de la duración de un año académico y romper con una concepción individualista y cerrada del trabajo docente. Los nuevos currícula basados en competencias requieren proyectos interdisciplinarios, coordinación y trabajo en equipo del profesorado, flexibilización del horario, programar en orden a competencias, diseñar tareas de cara al logro de competencias... En resumen, darle la vuelta a la escuela que conocemos e introducir procesos de innovación en la escuela.

Indudablemente la nueva profesionalidad docente difiere del concepto positivista de la práctica profesional, concebida como la aplicación directa de teorías científicas para la resolución de problemas técnicos en ambiente controlado. La situación docente en los centros escolares se caracteriza actualmente más bien por la ambigüedad, lo vago, la complejidad, la incertidumbre y lo indeterminado. Por lo tanto no puede funcionar un enfoque tecnicista para la resolución de problemas. Por eso, en la formación inicial, el profesorado desde el primer momento intenta hacerle ver al aprendiz de maestro la complejidad de acto educativo y la imposibilidad de impartir recetas mágicas.

“Les voy advirtiendo que el mundo de la educación es complejo (...) O sea, yo creo que hay que ser verdaderamente conscientes de la complejidad que tiene el tema; entonces para que un cambio mínimo llegue a implantarse en las escuelas de forma significativa es que pasan muchos años, es que están implicadas varias generaciones (...) Porque tiene una visión simple de la profesión. Realmente hay alumnos que están esperando que les digas... Yo pongo el ejemplo del encantador de perros ¿conoces el programa? Un adiestrador de perros y entonces ese hombre analiza los casos y da como formulas mágicas: cuando el perro ladra, cuando el perro muere, se hace esto. Entonces hay alumnos a los que les pongo ese ejemplo, para que entiendan que vienen a la universidad esperando eso y eso es mentira. Y eso es mentira- Siempre les digo: desconfiad de toda persona, de todo profesional de la profesión que os dé recetas mágicas; es que no existe, es que no hay nada que funcione siempre o funcione siempre mal. Y la situación es la que es ¿No? Pero verdaderamente los maestros que salen ahora van a tener más

*herramientas para poder enfrentarse al nuevo contexto, que los que están en ejercicio. Entonces en este sentido sí que les intento sensibilizar y el mensaje de despedida a todos los alumnos que cursan Didáctica es ¡Animo, podemos hacerlo! Pero con cuidado, sabiendo que esto es complejo, sabiendo que poco a poco, sabiendo que es difícil ,”*

[ED10]

Por otra parte, el profesorado reitera que el proyecto de profesionalización requiere un tipo de formación integrada. Formar a un maestro no es solamente someterle a un conjunto de contenidos, metodologías y técnicas didácticas, por muy avanzadas, prácticas e innovadoras que sean, a lo largo de unos años, desvinculados de la profesión a ejercer. Hay que ponerles a los alumnos y alumnas en las condiciones reales del desempeño de la profesión. De ahí la importancia que todos los docentes entrevistados otorgan a las prácticas, que en los estudios de Magisterio implican una especie de alternancia integradora que posibilita articular juntas la formación a los “saberes” y la formación a los “saber hacer” en el contexto el de la acción. Además las prácticas le sirven incluso para modificar su concepto frívolo de la educación y para percatarse de sus carencias formativas.

*“Aquí la selectividad es lo único que ordena a la gente por nota, pero es una nota muy subjetiva, muy subjetiva, porque no saben nada por ejemplo de lo que es la escuela inclusiva, la profesión. Si tú les pides define que es un maestro “Joe, pues...”. Empiezan por las vacaciones, quiero decirte que tienen un concepto un poco frívolo de lo que es la profesión en general. Luego ya se ponen “Bueno, hombre no...”. Es muy importante tener a los críos y tener tantas horas y enseñarles y ya cuando el primer practicum se les cambia la... Yo creo que el practicum es un elemento de cambio para el concepto profesional que son, a mi me parece (...) De verdad, se les cambia la imagen del profesional ,”*

[ED4]

*“De hecho dar clase después de prácticas es mucho más gratificante, que al revés, porque ellos, de verdad, se dan cuenta de las necesidades que tienen en todos los ámbitos (...) Sí, después de esa experiencia es cuando vienen con ganas de coger todo lo que les des. Sí, y, además, te demandan otra serie de cosas ,”*

[ED5]

No faltan voces críticas con el diseño y el lugar otorgado al prácticum en los nuevos planes de estudio y algunos profesores y profesoras comentan la necesidad urgente de mejorar aspectos importantes, como la selección de centros, una mayor coordinación entre el profesorado de las escuelas y el tutor de los centros, el convenio con los centros escolares, la elaboración de proyectos y protocolos conjuntos entre éstos y las escuelas de magisterio:

*“Sí, en los nuevos planes de estudio, lo que entendí en la Comisión (...) que se iba a intentar hacer un convenio, porque claro, lo que no puede ser es que todo se deje en manos del voluntarismo de la gente. Tiene que haber una organización institucional de centros, de la UPV con la Consejería de educación, un convenio que reconozca el trabajo de los maestros tutores y que les suponga un beneficio para ellos también, y que haya vías de comunicación más fluidas entre los centros y las escuelas de magisterio (...)”*

[ED9]

*“Entonces si yo voy a mis años de experiencia en Pedagogía y en Psicopedagogía, trabajábamos mucho más en equipo con los centros educativos, pero, claro, eran centros o tutores con los que llevábamos ya tiempo trabajando, nos conocíamos y sí que hacíamos, había una forma de hacer prácticas. De hecho íbamos seleccionando. Nosotros de alguna manera hacíamos una selección que también la hemos empezado a hacer ahora en primaria, pues “este centro no nos gusta por eso, por lo otro, los tutores, no queremos que sea el modelo que tengan nuestros alumnos para aprender...”*

[ED19]

Ahora bien, todos los profesores entrevistados atribuyen a las prácticas un papel fundamental en la formación del futuro docente. Solamente a través de las prácticas los alumnos y alumnas se integran en contextos de realidad, permitiendo integrar la acción y la reflexión sobre aquellos aspectos tratados teóricamente en las diversas materias que integran el curriculum. El prácticum debe posibilitar una participación activa del alumnado en los centros escolares que le permita incorporar y aplicar los conocimientos teóricos recibidos en la Escuela de Magisterio en los contextos concretos, y analizar críticamente los resultados relacionándolos entre sí, de manera tal que llegue a pensar y a ejecutar desde la innovación y la mejora el quehacer docente.

De alguna manera las prácticas deben configurarse en el plan de estudios como el inicio del proceso de investigación en acción que ha de caracterizar su práctica docente a lo largo de toda su trayectoria profesional. Así las prácticas ayudarán al aprendiz de maestro a construir y definir el perfil docente, realizar una lectura crítica de la realidad escolar, tener una visión global de la educación y del centro escolar como realidad integral que supera las cuatro paredes del aula, analizar críticamente las didácticas específicas e integrarlas dentro de un proceso globalizador. Por eso, uno de los objetivos básicos que los profesores entrevistados defienden para las prácticas es proporcionar una visión global de la futura práctica profesional y de los posibles campos de trabajo en los que podrá desenvolverse el alumno en su futuro laboral

“Desde las prácticas nosotros lo primero que nos planeamos es el dar una oportunidad a los alumnos y alumnas de aquí para que vayan conociendo la escuela (...). Entonces, lo que siempre les decimos es que miren, que hagan una lectura de la realidad crítica (...) Que conozcan la escuela, por lo tanto tú estés con quien estés, céntrate en el aula. Bueno que conozcan la escuela, que conozcan, sobre todo, el aula. “Mira que relaciones se dan en el ámbito del aula, cómo se trabaja, qué hace el docente, qué hacen los alumnos, cómo se trabajan las materias, que propuestas hay de la secuencialidad de lo que sea. En tercero la idea de las prácticas es que se fijen o que analicen más lo que serían las didácticas específicas (...) Y no se puede aplicar la misma didáctica a todo (...) Pero sin perder de vista esa idea de que aunque yo tenga una didáctica específica, la tengo que integrar dentro de una mirada, de un proyecto más globalizador. Y en cuarto año, miran más a definir lo que es el perfil docente. Yo profesor ¿qué soy? Y ahí van a entrar, ero con más peso en el tema de las competencias transversales: cómo me relaciono, cómo planifico, cómo trabajo con otros, cómo me comunico. Desde las prácticas no intentamos tanto que se modifiquen o incidir sobre los docentes, que eso sería una labor de otro tipo de proyectos, sino que desde las prácticas los mismo alumnos aprendan de manera más o menos crítica, pues vayan construyendo su idea, su imagen de los que es la escuela y de lo que tienen que hacer allí ”



Además, durante las prácticas, el alumno, al pasar por el tamiz de la realidad las teorías pedagógicas, se percatan de la complejidad del hecho educativo y de la dificultad de aplicar literalmente las grandes propuestas teóricas, y, poco a poco, mediante un proceso de ensayo-error y tomando de las grandes autores los aspectos que se puedan adaptar a su contexto concreto, va construyendo su personal propuesta pedagógica y dando forma a su propia identidad docente. Al profesorado de las Escuelas de Magisterio le compete dirigir el proceso, para que el alumnado se enfrente a las dificultades desde el cambio y la innovación, sin caer en simple adaptaciones rutinarias.

*“Les ayuda a relativizar un poquito también ¿no? a enfrentarse a la realidad, pero sin renunciar a lo que creen que es interesante, su propuesta. Que creen su propia propuesta. Bueno igual es difícil, pero tú puedes tener tu propia propuesta dentro de ese marco. Entonces, yo creo que es importante, que sí, que igual estamos haciendo un perfil, un molde... El perfil no es concretamente al molde actual, pero sí al molde que podríamos querer para un futuro (...) Sí, porque se quedan con ciertos autores, ciertas corrientes como muy idealizadas, que están muy bien. Luego ven lo difícil que puede ser esa propuesta aplicarla a la realidad, y lo importantes, creemos, que creen su propia, o sea, “he visto la realidad, tengo un abanico grande, a ver con qué me quedo, que veo que puede ser útil”. Que hagan su propia propuesta. Eso es interesante. Y, claro, para crear esa propia propuesta, pues, claro, tu solo, tu sola, es muy difícil; si lo haces con otras personas, quiero decir, el debate, el compartir. Un poco todo va en la misma línea ¿no? El crear tu propia, tu forma, tu propia forma de ver, tu propia forma de proponer. Sí. Y cuando trabajas en equipo, en principio, cuando no tienen problemas, generalmente tienen mucho, el compartir eso, hacen que aprendan, que generen conocimiento nuevo, cosas nuevas”*

[ED13]

Ese contacto con la realidad escolar que significan las prácticas tiene un fuerte efecto de refuerzo en la motivación de los alumnos. Al sentirse protagonistas de la acción educativa, comienzan a sentirse educadores y la enseñanza que reciben en la Escuela de Magisterio comienza a tener sentido para ellos y comienzan a tomar una participación activa en sus estudios.

“*Cuando van en segundo a prácticas, todo es diferente. Los debates, todo es muchísimo más activo, porque todos quieren opinar, todos tienen experiencias, todos han vivido diferentes momentos y te los intentan, un poco, hacer una unión entre lo que han visto, lo que han percibido y lo que tú estás viendo en clase o estás intentando enseñar en ese momento en clase*”

[ED12]

Sin embargo, por su propia centralidad e importancia, las prácticas pueden representar un serio riesgo para la formación innovadora que las Escuelas de Magisterio pretenden impartir al futuro docente, cuando el centro escolar al que el alumno accede mantiene una dinámica anquilosada repleta de rutinas arcaicas. El alumnado en su período de prácticas idealiza la labor de los maestros y critica el conocimiento excesivamente teórico impartido en las escuelas de magisterio, según su opinión, excesivamente alejado de la realidad de las escuelas. Muchas veces confunden el contacto con la realidad con el activismo, y comienzan a cuestionar los contenidos impartido en las Escuelas de Magisterio, achacándoles de excesivamente teóricos y alejados de las problemáticas reales de las escuelas. Este cuestionamiento se acompaña en muchas ocasiones con una idealización de los tutores de prácticas, los auténticamente conocedores de la realidad escolar, frente a su profesorado en la carrera que solo tiene un acercamiento teórico a la escuela. Así, ese “practiquismo” les puede conducir a una interiorización de rutinas reproductoras de malas prácticas pedagógicas.

El profesorado interpreta la queja del alumnado sobre la poca preparación que desde la Escuela de Magisterio se les da para superar y enfrentarse a las situaciones reales que han de afrontar en el aula como el reflejo de su inmadurez y falta de sentido crítico al interpretar la teoría como un simple recetario a aplicar automáticamente a cualquier situación.

“*Hubo un momento, yo claro los cogía en primero y en tercero, en primero y en segundo, y me decían (...): “lo que nos decís en la Escuela de Magisterio no sirve para nada ¿eh? Porque lo que sirve es la práctica. Porque a mí aquí no me habéis dicho lo que tengo que hacer en la escuela”. “Mira, ni aquí, ni ahora, ni nunca, te vas a encontrar un manual que diga lo que tiene que hacer Aitor con su alumno Pepe que está en no sé qué no sé cuantos. No te vas a encontrar nunca eso. Ahora, si tú estudiaras la teoría de otra manera, probablemente abordarías la práctica de otra manera. Y la escuela que tú visitas es una escuela, una escuela, recuerda lo que has estudiado conmigo en Didáctica ¿Cuántas*

*posibilidades de enseñanza tienes? Muchas. Estas aprendiendo una y la está valorando como la única". Es verdad. A ellos lo que les ocurre es que ahí tienen toda la carga afectiva ¿No sabes? Entra fácilmente en ellos lo que se hace en la escuela, porque hay ellos son medio protagonistas, porque ahí ellos tienen a los niños cerca, niños y niñas, ellos y ellas, ellas fundamentalmente (...) La de prácticas es una situación difícilísima. Para ellos ¿no? Ahí es donde está la práctica, lo que vale, ahí están los niños y tal, tal, tal. Y, entonces, lo que se hace ahí siempre es mil veces mejor que lo que se hace aquí. Y cuando les tenemos aquí ¿qué hay que hacer? Y luego, además, dependiendo de la escuela que les toque, repiten eso no sirve para nada. O de repente se encuentran una escuela que a una alumna que salía de esta escuela con mucha valía y les dicen no digas eso, eso tráetelo aquí, que hay de nuevo, qué podríamos hacer y entonces se hace de otra manera ”*

[ED6]

Entre el alumnado se da un rechazo a lo “demasiado teórico” por considerarlo innecesario en la práctica o alejado de la realidad. Establecen un divorcio entre teoría y práctica que les conduce necesariamente a un activismo irreflexivo y a una adaptación sin más a las dinámicas del tutor de prácticas en el centro escolar. No perciben que la teoría nace de la práctica y ésta de aquella en una relación dialéctica continua y que en una acción educativa científica, y no como un cúmulo de ocurrencias más o menos afortunadas, ambas están presentes simultáneamente y se enriquecen mutuamente. Como decía un epistemólogo, la acción separada de la teoría se asemeja al azaroso movimiento de una rata en un nuevo laberinto. Establecer objetivos, formular competencias, tomar decisiones, decidir contenidos, elegir metodologías, construir relaciones, solucionar conflictos, trabajar la diversidad..., son actividades que implican acción, pero también teoría. El profesorado entrevistado haría suya las siguientes palabras de los profesores Sierra y Pérez Ferra:

“ Cuando la teoría se olvida de la práctica se desentiende de las múltiples peculiaridades que plantea permanente la acción educativa y acaba convirtiéndose en un pesado lastre para su comprensión racional. Pero cuando la teoría se olvida y la práctica se convierte en la propia guía y pretende orientarse a sí misma, esta se vuelve intuitiva y estéril, pierde el rumbo y acaba secándose y originando graves rupturas en la lógica de la acción didáctica. O, peor aún, deriva hacia situaciones de ficticia innovación que carecen de una base sobre la que innovar

y, por tanto, acaban dando lugar a fuegos de artificio pasajeros e improductivos que brillan un momento y acaban dejando más oscuridad de la que había al inicio. Por otra parte, otro tanto sucedería con una teoría que fuese lugar común y exclusivo ·de” y “para” la especulación. En este caso, se caería en un ejercicio nominalista estéril, y la teoría se convertiría en un instrumento sofístico, insustancial y apriorístico que sólo se desacreditaría a sí mismo, y que crearía confusión acerca su eficiencia y su verdadero sentido ”

(Sierra y Arizmendiarieta y Pérez Ferra, 2005: 573)

Sin embargo, para el alumnado en prácticas las teorías aprendidas en la escuela son compañeras de viaje molestas e incómodas, es decir, de alguna manera obvian la complejidad del hecho educativo y, considerando la docencia como una actividad puramente práctica, desprecia su dimensión teórica, tanto en lo que respecta a la comprensión de lo que sucede en el seno del aula y del centro, como a la capacidad orientadora de la acción que tiene la teoría

“Lo que hemos dicho antes también de que, claro, se quejan de la carga teórica, pero bueno yo creo que es necesaria. Yo les suelo decir “bueno tenéis que tener un bagaje también teórico para que os ayude a comprender el por qué de las cosas y que en teorías tendrías que tener”. Le digo a mi alumnado de educación física, que tendrían que tener más bagaje. Yo les suelo hablar de una mochila. Una mochila que tienen y bueno rellenarlo más que lo que puede ser un monitor, que tiene la titulación de técnico. Tienen que tener un barniz diferente, tienen que tener un plus. Aunque se vaya revisando y la teoría de hoy mañana igual no sirve, pero bueno, es una evolución ¿no? Y creo que es interesante ”

[ED1]

Los alumnos y alumnas quedan atrapados en la inmediatez de la experiencia y les resulta muy difícil comprender el problema en su complejidad y adoptar la solución idónea. Las rutinas y los supuestos irracionales cobran espacio y se hace difícil ir más allá de lo que aparece en la capa superficial de los hechos, no apreciando que “una opción formadora o una acepción de profesionalidad al margen de un conocimiento sistematizado con capacidad

*desveladora, que se pretenda justificar sólo en la adquisición de destrezas prácticas, dejaría a la formación de profesoras y profesores y a la profesión docente como pura reproducción de la práctica dominante* (Gimeno, 1990:72). Así el alumnado es incapaz de cuestionar las prácticas y las rutinas que encuentran en los centros donde realizan las prácticas y la mayoría de las veces asumen acríticamente el discurso del tutor.

“Una de las tareas que les pedí es que observaran cómo utilizaba la profesora el lenguaje para relacionarse con los alumnos, qué hace, cuando habla qué hace, les hace preguntas, les anima a participar, bueno lo que es el discurso didáctico ¿no? Entonces ellas ya me dijeron es que ella explica la materia, pone ejemplos y después pregunta; les pide a algunos que hagan los ejercicios y después pregunta y tiende a preguntar a los que lo hacen bien y los que lo hacen mal..., lo típico ¿no? O sea el planteamiento tradicional y los que lo hacen mal... es que son niños problemáticos, porque cómo molestan en clase. Ya asumiendo ya el discurso de la profesora. Entonces yo les dije, “por qué utilizáis la palabra problemático para los niños que tienen dificultades, ese no es un problema para el profesor, ese es su trabajo. Entonces, el lenguaje que estáis utilizando estáis asumiendo el lenguaje de la profesora, que ella va a su ritmo, el que me siga bien y el que no que se las apañe, que es lo de toda la vida” ¿no? (...) Claro, cuando ya les haces reflexionar ¿por qué es problemático? Ese chaval tiene dificultades, tú estás ahí para resolverlas ¿la maestra las resuelve? No, que se apañe, pues no está haciendo su trabajo ¿no? O sea un niño que tiene dificultades no es un problema, al revés, es un reto profesional y tienes que estar encantada y tendrías que buscar las formas de a ver cómo consigo yo de implicar a ese chaval. (...) O sea, pero tienes que ir a ese tipo de razonamientos, para que vean que ellos, sin querer, están asumiendo el discurso de los profesores tradicionales, de los profesores que lo están haciendo mal. Y es difícil. Por eso a mí, o sea, yo a veces rehúyo de las prácticas porque es difícil intervenir y hacerles ver cosas que no ven. Entonces claro y lo que tú me estás diciendo, en mi clase han visto ejemplos de cómo hacer las cosas de una manera y cómo hacer de otras ”

Al describir el proceso de profesionalización del alumnado que las Escuelas de Magisterio les incube encarar, en el discurso del profesorado, junto a una concepción racional de las formas del saber y del hacer, aparece una cuestión retomada por Marchesi (2007: 109-11) y que en los últimos años goza de gran predicamento y presencia en la literatura psicológica y pedagógica: la intuición y su importancia en el trabajo docente. Nos referimos a la capacidad de los maestros de entender la globalidad del acto educativo, la sensibilidad para percibir los detalles y sus relaciones, para comprender en su globalidad los problemas o las situaciones del aula y del centro en la totalidad de sus componentes, la destreza en la utilización de la experiencia para buscar soluciones imaginativas, la habilidad para responder espontánea y rápidamente a las situaciones comprometidas que así lo requieran... Esto es, toda una serie de habilidades y capacidades que requieren más lo intuitivo y global que lo analítico racional.

“Cuando enseñan en el aula (los profesores), deben ser capaces de comprender e interpretar la situación y la actitud de los alumnos, la disposición hacia el aprendizaje de cada uno de ellos y la atención que necesitan, así como el ajuste entre la metodología utilizada, tal vez planificada con rigor en el tiempo anterior a la clase, y la respuesta de los alumnos. Entonces, si perciben que la dinámica en el aula no se produce con el ritmo esperado o deseado, el profesor debe de tener la suficiente flexibilidad y rapidez para adaptar a la situación percibida su discurso, las experiencias propuestas y la metodología utilizada. Tal vez deba hacer esta adaptación para el conjunto de la clase o sólo para alguno de sus alumnos. Su intuición le debe permitir comprender la situación y elegir la nueva estrategia. Después, con más tranquilidad y tiempo, el profesor debe revisar como funcionó su intuición o fue un error, y acumular su experiencia reflexionada, de forma individual o con alguno de sus compañeros, en su bagaje profesional”

(Marchesi, 2007: 110)

Para el profesorado entrevistado, el maestro debe saber adaptar su práctica docente a las necesidades cambiantes, y en ocasiones no previsibles, del aula y reflexionar sobre las pautas adoptadas con la finalidad de contrastar el efecto educativo logrado con la respuesta tomada. De alguna manera se nos habla de la necesidad de que el maestro en su práctica docente sepa conjugar intuición y razón para el logro de una acción educativa eficaz, es decir, parafraseando a Marchesi, el maestro cualificado es aquel dotado de la habilidad de construir a partir del conocimiento en la acción, de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción

Esta confluencia enriquecedora de razón e intuición característica y caracterizadora de un buen maestro parte y requiere una autoestima y confianza en la propia capacitación profesional y en la solvencia para gestionar situaciones imprevistas de un modo innovador y creativo, exige espíritu crítico para analizar la efectividad educativa de las respuestas dadas, supone un clima de colaboración con los colegas y de complicidad con el alumnado, entraña el compromiso con un proyecto educativo dirigido a valorar el esfuerzo, el trabajo, la superación de dificultades, la búsqueda de soluciones imaginativas, el diálogo, el respeto, el trabajo cooperativo, es decir, todo un conjunto de actitudes y valores que presuponen por parte del maestro una profunda reflexión sobre la acción educativa, lo que probablemente dotará de sentido, coherencia y satisfacción a su quehacer profesional. Es decir, supone todo un programa de educación en valores.

### 3.1.2 El trabajo con valores

#### 3.1.2.1 Lugar y sentido de los valores en la formación

Las transformaciones sociales de las últimas décadas han acabado interpelando a la responsabilidad de la universidad sobre cuestiones que afectan a conceptos como ciudadanía, ética, moral y valores (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002). En nuestras sociedades globalizadas, donde un enorme desarrollo de la ciencia, de la tecnología y la información se acompaña de una quiebra del estado del bienestar, una segmentación cada vez más profunda del mercado laboral y una extensión de la amenaza de exclusión social a capas más amplias de la población, la incertidumbre que envuelve el devenir presenta retos que exigen de la Universidad la formación, no solo de personas instruidas e informadas, sino de sujetos bien formados, capaces de trascender el estado de cosas existentes, preguntarse en qué mundo quieren vivir y adecuar su conducta a la meta elegida.

El papel de la universidad, como reconoce la propia declaración de Bolonia, es crucial en este aspecto, pues no solamente tiene como objetivo el formar buenos profesionales, sino ciudadanos responsables, capaces de interrogarse por las consecuencias sociales de la aplicación de sus conocimientos técnicos, y empeñados por ponerlos al servicio de la construcción de una sociedad más justa y libre. Todo el profesorado coincide en otorgar y defender este carácter formativo de la Universidad.

“Según el tipo de sociedad que queramos habrá que poner todo en esa dirección. No solo la escuela, todo lo demás. Pues si decimos que esta sociedad y mira si hay ahora cuestionamientos, que esta sociedad políticamente está podrida, o, al menos, no nos representa,

*pues habrá que cambiarla de alguna manera. Si decimos que el sistema económico no se sostiene, pues habrá que cambiarlo de alguna manera. Y todo eso tendrá que tener repercusiones en las instituciones, una de las cuales es la escuela ¿no? ”*

[ED14]

Ahora bien, el profesorado en las entrevistas mantiene que, aunque ahora se trate de abrir camino explícitamente a una formación universitaria más integral, los valores, las actitudes, los sentimientos siempre han tenido su espacio. Todos ellos coinciden en que estos han sido siempre el contenido explícito, implícito e inevitable de la educación y que sin valores no cabe desarrollar un proceso educativo. Los valores están presentes en todos los elementos y ámbitos de la práctica educativa del profesorado: en la formulación de competencias, en la selección de los contenidos, en el diseño de las metodologías, en su relación con el alumnado y con los colegas de profesión, en su idea de carrera docente....

*“ Para mi educación. Es educación en el sentido más amplio ¿vale? Yo me educo para tener criterio, para entenderme con los demás, para argumentar mis decisiones, para ser empática (...), para ser autónomo, para saber discernir, para situarme en el mundo, para saber dónde voy. Bien y para todo eso, son para mí los valores. Los valores es educación. Y educarme en ese sentido. Lo que son contenidos y ahora mismo con el rollo digital me entero ahora mismo de lo que es Física cuántica o hago ecuaciones si es lo que quiero. Lo que tendré que aprender en ese camino es cómo, o sea que también eso tiene procedimientos, pero bueno. Los valores, los valores yo no los puedo disociar del concepto de educación. Yo me educo y adquiero cosas valiosas que me van a permitir a ser más libre. Una chorrada, pero es verdad, porque soy autónoma. Sin más, porque soy autónoma, porque soy autónoma, porque conozco procedimientos para ir, porque tengo argumentos para discernir, porque tengo herramientas para entenderme con la gente. Bueno eso es lo que son para mí los valores ”*

[ED6]

En el discurso del profesorado, descubrimos que esta dimensión formativa en valores de la Universidad adquiere en las Escuelas de Magisterio un significado especial, pues se trata



no solamente de formar profesionales comprometidos, sino maestros y maestras, es decir, docentes capaces de favorecer en y con su práctica educativa el deseo de saber de los alumnos y de ampliar sus conocimientos, de transmitirles el valor del conocimiento, ayudarles a buscar el sentido a sus aprendizajes escolares, proteger y preocuparse por su desarrollo afectivo y social, cuidar y auspiciar su autoestima y autonomía moral y fomentar su participación en la comunidad. Y todo ello teniendo en el horizonte un modelo de sociedad a la que avanzar a través de sus prácticas educativas, desde la equidad y la responsabilidad, en un trabajo en equipo con sus colegas, en colaboración con las familias y con el empeño de hacer de los centros escolares focos de actividad comunitaria.

Así pues, el carácter moral de la profesión docente es evidente. El quehacer profesional de los maestros y maestras supone una dimensión ética, es decir, una reflexión personal sobre cómo contribuir a la formación de una ciudadanía activa y democrática y cómo evitar factores favorecedores de ciudadanía excluyente, como el individualismo, la falta de respeto, la intolerancia, la desigualdad... Desde esta perspectiva, los profesores de las Escuelas de Magisterio interpretan la educación en valores como un aprendizaje ético, en el que el sujeto construye autónomamente un proyecto de vida, en relación positiva con los otros y con la comunidad, donde el respeto es la guía de la acción y la diversidad posibilidad de enriquecimiento personal y colectivo.

“Yo creo que la escuela tiene que crear a un niño que vaya pensando libremente, que vaya siendo autónomo, que le vayan dando las posibilidades de decisión, de alternativas, de pensar, de reflexionar, de no darle las cosas hechas, no la crítica, de intentar analizar las situaciones, ver todos los puntos positivos que puede tener un hecho, los negativos (...) Eso es crear en el niño un proyecto de vida y él lo tiene que ir elaborando, pero lo tenemos que ir acompañando, claro, porque es un niño y es pequeñito, pero desde que es pequeñito poder ir fomentando todos esos aspectos en él ¿no? El poder analizar todas las pequeñas situaciones que puedan surgir en el aula para trabajar cualquier valor, cualquier posibilidad. De esa forma. Respetando mucho al niño, teniéndolo en cuenta”

[ED19]

“Se trata de formar gente crítica y gente capaz de mejorar lo que hay, de mejorar lo que hay y luego, a ver, pues.... (...) Capaz de mejorar lo que hay. Que vea lo que hay y que procure poner de

*su parte para mejorar lo que hay. Y con eso yo creo que sería un buen ciudadano ”*

[ED2]

*“Educar en convivencia, en la solidaridad, en el respeto (...), respeto a otras culturas, a otras lenguas ”*

[ED12]

*“ (Respeto), porque si tú eres respetuoso, sabes oír y sabes respetar las opiniones de los demás, eso te vale para todo ”*

[ED4]

*“ (...) el saber estar con otras personas pasa a través del respeto, del enriquecimiento mutuo. Lo veo por ahí. (...) El saber ser, yo creo esto, yo pienso esto, ser congruente con uno mismo, con una misma. El saber estar, en situaciones distintas, el saber estar con otras personas, con el respeto como base, con el respeto hacia uno mismo y hacia las demás personas (...) No sé por ahí ”*

[ED13]

Esta dimensión explícitamente ética de la profesión de maestro confiere a la educación en valores un peso específico en la formación del maestro e interpela a la responsabilidad del profesorado de las Escuelas de Magisterio en varios sentidos. En primer lugar, porque sobre sus hombros recae el deber de dar forma en sus alumnos y alumnas al modelo de docente ético del que venimos hablando, capaz de crear con sus prácticas educativas las condiciones adecuadas para que el alumnado desarrolle, en un proceso de interacción social, los conocimientos, las capacidades y habilidades que le permitan gestionar la complejidad del conocimiento y de la vida, del presente y del futuro, en una actitud de compromiso y respeto hacia los demás. En segundo lugar, porque formar al aprendiz de maestro como educador en valores obliga al profesorado de las Escuelas de Magisterio a introducir explícitamente los valores en su docencia y tomar conciencia de su condición de modelo y referente para su alumnado.

*“Es que los estamos formando. Con nuestra propia actitud les estamos formando. Somos espejo y reflejo y por supuesto ¿cómo?,*

*pues difícil, yo creo que con nuestra propia actitud. Una cosa muy importante es cómo aplicamos el poder, que distancia guardamos entre nosotros y ellos. Seguimos con un sistema yo no sé si es un sistema que no es democrático, y hablamos de democracia, de valores democráticos, de valores de respeto. De tener un punto de vista de que todos podemos aportar algo, porque todo el mundo es válido y no soy yo el que tiene la verdad, sino que, bueno, me puedo complementar con el propio alumnado. Tengo que bajar de un pedestal que me ha puesto ahí..., de fondo ”*

[ED1]

Asimismo, en estrecha relación con lo que venimos diciendo, asumir la inevitabilidad de transmitir valores a través de su labor docente, exige al profesorado de las Escuelas de Magisterio, aunque se podría extender esta obligación al profesorado del conjunto del sistema educativo, a explicitar sus valores, a hacer un trabajo consciente con ellos, a asumir éticamente su rol docente. Un sector mayoritario del profesorado entrevistado asume la necesidad de explicitar los valores que trabaja y le preocupa los valores que como curriculum oculto transmitan aquellos profesores que se niegan a reconocer se como transmisores de valores, refugiándose en una concepción tecnicista de la profesión docente.

*“ Quiero decir y así se lo planteo también a los alumnos, cómo se educa desde la experiencia, no desde la palabra, queramos o no queramos educamos en valores. Porque estamos contribuyendo conscientemente o inconscientemente a una serie de vivencias que van a marcar en un sentido o en otro. Entonces, siendo este el punto de partida y sabiendo que hagamos lo que hagamos aunque no lo queramos vamos a educar en valores, lo que yo creo que es importante es hacerse consciente. O sea, quiero decir, yo sé que en mi trabajo con mis alumnos va a fomentar la priorización de unos valores sobre otros, luego cuáles son los valores que en este momento deberíamos trabajar en infantil, en primaria, en el nivel que sea. Y ese cuáles son creo que es una reflexión que está por encima del profesor. Creo que ahí la meta común, el proyecto común, implica también el desarrollo de una serie de valores, a los que hay que contribuir de forma consciente (...) A mí lo que me preocupa mucho es el tema del curriculum oculto. Curriculum oculto en un sentido no de culpabilizar al profesor,*

*no de que intento hacer doctrina, sino la transmisión invisible por inconsciente, no trabajo valores, no es mi terreno. No, es que siempre trabajamos valores. Como siempre lo hago tengo que medir bien hasta dónde, cómo y cuáles. (...) Tenemos que ser conscientes, tenemos que saber justificar y saber razonar el tipo de trabajo que hacemos en cualquiera de sus elementos ”*

[ED10]

Este carácter axiológico y ético que impregna cualquier actuación docente, lleva a un sector del profesorado entrevistado a cuestionar la aptitud de todos los alumnos para enfrentarse responsablemente a la formación de personas y a intentar pergeñar algún tipo de selección. El alumnado que niega la dimensión educadora del rol docente probablemente no será nunca un buen maestro. Para concienciar a los alumnos de la importancia e la dimensión educativa del magisterio y trabajar en el aula y en el centro los valores asociados, este sector del profesorado considera sumamente enriquecedor el trabajo por competencias que propone el Espacio Europeo de Educación Superior, que incorpora a las dimensiones cognitivas, las habilidades actitudinales y éticas como referentes básicos de cualificación profesional. Sin embargo, como veremos más adelante, la dificultad radica en cómo evaluar los aspectos y las dimensiones actitudinales del futuro maestro o maestra.

### 3.1.2.2 Valores trabajados

El análisis del ethos de las Escuelas de Magisterio nos mostraba que en estos centros educativos el profesorado en su actividad docente trabajaba explícitamente actitudes y contenidos valorativos, a cuyo través pretendía, sobre todo, la profesionalización de los aprendices de maestro. En el cuadro 13 aparecen los contenidos valorativos señalados por el profesorado en las entrevistas, ordenados en un continuo desde los valores comunes trabajados en todas las Escuelas de Magisterio hasta aquellos que aparecen de forma más puntual en el discurso del profesorado.

En un primer momento se observa que los valores más comunes corresponden a competencias y rasgos personales demandados en todos los informes al profesorado de la sociedad global del siglo XXI. En este sentido no nos coge desprevenidos su coincidencia con los contenidos valorativos y competencias éticas mencionadas explícitamente en las titulaciones de Grado.

Aparecen un conjunto de valores a los que hemos llamado profesionales encaminados a armar profesionalmente al futuro docente y dotarle de aquellas competencias

y criterios que le permitan comprender el mundo cambiante que le rodea, desde la libertad de pensamiento, la imaginación y la creatividad que necesita para dar sentido a su vida y a su quehacer profesional, para alcanzar cotas más altas de satisfacción y felicidad en todos los ámbitos de su hacer profesional, adaptar sus objetivos docentes y prácticas didácticas de forma innovadora a las cambiantes demandas sociales, valorar su profesión e implicarse activamente en su labor docente, diseñar proyectos educativos motivadores para su alumnado en colaboración con sus colegas y con la participación de las familias, establecer cauces de participación y comunicación con todos los actores que integran la comunidad educativa. Algunos de los valores señalados en este apartado se dirigen directamente a conformar la conciencia profesional de los futuros docentes: *motivación, identidad profesional, el valor de la profesión, responsabilidad profesional y ética*. Otros a desarrollar la profesión desde la mejora y la satisfacción: *capacidad de superación, espíritu abierto, capacidad de comunicación, espíritu reflexivo y práctico, alegría, bienestar, implicación en proyectos de innovación, respeto a los compañeros y alumnado*. Finalmente se hace mención a la dimensión de enraizamiento en la comunidad cultural vasca: *respeto a la diversidad del sistema escolar vasco*.

Estos valores se complementan con otros de realización personal, cuya finalidad es trabajar formas de ser y de hacer indispensables para llevar adelante con éxito los estudios de magisterio y el futuro ejercicio de su labor profesional. Son valores de autorrealización y superación personal, de valorización del deseo del saber, sin los cuales no cabría la mejora profesional. El profesorado nos habla de *autonomía, autoestima, autocrítica, espíritu crítico, responsabilidad, conocimiento y respeto de uno mismo, espiritualidad, capacidad de decidir, felicidad, esfuerzo personal, creatividad, trabajo, sacrificio, curiosidad, disciplina*.

Un cuarto bloque de valores insertan la responsabilidad social en la profesión de maestro y nos hablan en primer lugar del valor de una escuela inclusiva e igualitaria, con valores como la *igualdad de oportunidades, la igualdad de género, la gestión de conflictos y el valor de la cooperación y el trabajo en equipo*. Un lugar importante mantienen aquellos valores indispensables para aprender a convivir y desarrollar una conciencia cívico-democrática preactiva en el mantenimiento de unas relaciones sociales libres: *respeto, tolerancia, paz, dialogo, gratitud*. Tienen una presencia menor valores de *justicia, equidad, sostenibilidad, respeto a los DDHH, vocación de servicio*.

Finalmente el profesorado menciona una serie de valores que recogen una doble exigencia de nuestras sociedades multiculturales: el *respeto* y la *sensibilidad por todas las manifestaciones de la diversidad*, especialmente de la cultural y lingüística y, al mismo tiempo, la *necesidad de lazos comunitarios e identitarios* que cohesionen y den sentido a la vida en sociedad.

Cuadro 15: Valores trabajados según el profesorado

MÁS COMUNES	
VALORES INDIVIDUALES, DE REALIZACIÓN PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autonomía</li><li>• Autoestima</li><li>• Autocrítica</li><li>• Espíritu crítico</li><li>• Responsabilidad</li><li>• Conocimiento y respeto uno mismo</li></ul>
VALORES SOCIALES, CÍVICO-DEMOCRÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Igualdad de género</li><li>• Trabajo cooperativo y en equipo</li><li>• Cooperación</li><li>• Igualdad oportunidades</li><li>• Gestión conflicto</li></ul>
VALORES IDENTITARIOS, CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"><li>• Valor de la comunidad</li><li>• Identidad cultural</li><li>• Diversidad lingüística</li><li>• Diversidad cultural</li></ul>
VALORES PROFESIONALES	<ul style="list-style-type: none"><li>• Motivación</li><li>• Implicación proyectos innovación</li><li>• Identidad profesional</li><li>• Responsabilidad profesional</li></ul>

## MÁS PARTICULARES

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espiritualidad</li> <li>• Capacidad de decidir</li> <li>• Felicidad</li> <li>• Equilibrio emocional</li> <li>• Disciplina</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esfuerzo personal</li> <li>• Competitividad</li> <li>• Creatividad</li> <li>• Trabajo</li> <li>• Sacrificio</li> <li>• Curiosidad</li> <li>• Buenos modales</li> <li>• Proactividad</li> <li>• Iniciativa</li> <li>• Emprendizaje</li> </ul> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Equidad</li> <li>• Justicia</li> <li>• Vocación de servicio</li> <li>• Participación</li> <li>• Respeto DDHH</li> <li>• Medio ambiente, Sostenibilidad</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad cristiana</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad ética</li> <li>• Capacidad de superación</li> <li>• Respetuoso compañeros y la diversidad del alumnado</li> <li>• Capacidad comunicación</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espíritu reflexivo y práctico</li> <li>• Espíritu abierto</li> <li>• Alegría</li> <li>• Placer</li> <li>• Bienestar</li> <li>• El valor de la profesión</li> <li>• Respeto a la diversidad sistema escolar vasco</li> </ul>                  |

El entramado de valores comunes nos permite bosquejar un arquetipo de “buen maestro” común a todo el profesorado entrevistado, cuyos rasgos más sobresalientes son:

- **Compromiso con la profesión.** La motivación, la responsabilidad, la implicación personal, emocional y moral en el quehacer docente es una condición determinante y básica en el oficio de maestro. Desde el deseo de comprometer a los alumnos en los aprendizajes, asumen los deberes y obligaciones de la profesión corresponsablemente con todos los participantes en la acción educativa. Profesionales abiertos al servicio de sus alumnos, conscientes de las implicaciones de su rol

*“Es lo más importante, poder trabajar todos esos aspectos o, al menos, hacerles conscientes, de que reflexiones sobre ello, el que sientan que es una responsabilidad de ellos (...), hay que trabajarlos todos esos contenido para que el alumno vaya tomando responsabilidades”* ”

[ED19]

*“En el momento en que hay respeto, yo creo que eso va muy vinculado a la responsabilidad, a mí me parece que la responsabilidad de tu propia vida y la responsabilidad... tiene que ver con la corresponsabilidad con los demás, va ligado, para mí va todo muy unido y esa responsabilidad conlleva esfuerzo, disciplina y sacrificio y frustración también, pero asumirlo como parte de ello”* ”

[ED9]

*“Y bueno, la apertura y bueno, son profesionales abiertos (...) La apertura, la atención a lo que ocurre alrededor, y eso de darle importancia a que nosotros estamos al servicio de esos que aprenden. Y relacionado con eso, vamos, yo me empeño muchísimo y creo que lo consigo, en decirles la impronta que dejamos en nuestros alumnos. Y eso siempre pongo el mismo ejemplo, si alguien ha tenido que ir a urgencias porque le ha pasado algo, y te ha salvado la vida ¿cómo se llamaba el médico que te ha salvado la vida? Nadie sabe. Haz una lista de todos los profesores y profesoras que has tenido desde que empezaste en la escuela hasta que te has licenciado, y la gran*



*mayoría es capaz de decir incluso todos los profesores de la carrera que han podido tener. Entonces dejamos una impronta muy profunda y creo que eso también, ser consciente de ello, creo que conseguimos que sean conscientes de la impronta que dejamos. ”*

[ED11]

- **Conocimiento de la materia** que enseña y emplea las metodologías y técnicas didácticas adecuadas a las características de la materia y de los alumnos. Un profesional que sabe-hacer y que entiende que el sistema debe girar según las necesidades del alumno. Un profesorado competente para responder a la diversidad de sus alumnos y que es capaz de incorporar las tecnologías de la información a la enseñanza.

*“ Yo creo que el objetivo fundamental es hacer un maestro que sepa hacer, fundamentalmente en el centro. Yo creo que tenga un poco todas las competencias, pero fundamentalmente el saber hacer. Yo creo que ahí ponemos mayor peso o teóricamente pretendemos que esté ahí (...) y que tenga todas esas estrategias y metodologías para llegar a los alumnos en el aula ”*

[ED19]

*“ Pues bueno, yo creo que conseguimos un maestro que tiene muy claro qué es aprender, qué es enseñar y cómo se hace eso en distintas formas ¿no? Es decir, lo de enseñanza aprendizaje, lo individual, lo colectivo, lo de trabajar en grupo, lo de trabajar individualmente, las aportaciones que da una modalidad y la otra, tal, cual, bueno, eso yo creo que nuestros alumnos terminan teniéndolo muy claro. Creo que son profesionales que al menos hemos conseguido hacer un destilado de todo lo que tiene que saber, de todo lo que tiene que dominar, de todas las competencias que tiene que tener un maestro de tal forma que desde el momento que entra en el aula, no va a estar perdido. Es decir, no es como un montón de profesionales que dicen “Bah, al acabar la carrera no aprendes nada”. Yo creo que no, yo creo que los alumnos que yo he egresado, con los que he tenido relación han dicho “yo he llegado a un aula y he sabido lo que tenía que hacer; es decir, no he tenido el pánico de decir, adiós, ahora qué”. Y yo creo que hemos conseguido*

*también o estamos consiguiendo también un profesional que entiende que el sistema tiene que girar a las necesidades del alumno ”*

[ED11]

*“ Por supuesto, que sea un maestro capaz de impartir clases en otras lenguas, que tenga suficientes habilidades para que pueda llevar a cabo su labor bien en cuanto a las nuevas tecnologías y sepa adaptar esas nuevas tecnologías a las clases que tiene que impartir, que tenga suficientes herramientas y recursos didácticos para las materias que tenga que impartir... ”*

[ED12]

- **Profesional que no improvisa**, que razona sus decisiones, capaz de reflexionar sobre la práctica y en la práctica, a efectos de dotarse de las estrategias necesarias para desarrollar una docencia efectiva e innovadora, capaz de solucionar problemas, que trabaja colaborativamente en grupo con sus compañeros, implicado activamente en proyectos de innovación y mejora.

*“ Un profesional específico que en consecuencia puede justificar, que puede argumentar, que razona, toda y cada una de las decisiones que adopta en el día a día, que no improvisa, que está comprometido con el proyecto conjunto que configura el curriculum, que contribuye conscientemente con él. En consecuencia, valores, responsabilidad, ética, para mí esto tiene mucho que ver con la ética y luego me importa mucho el valor del trabajo, el esfuerzo, la profesionalidad, en definitiva. Yo creo que un poco el cambio es ese, es ese. Yo uno de los ejercicios que hago cuando empiezo a trabajar con los alumnos, es pedirles una descripción de lo que es para ellos la enseñanza. Lo que revela esa descripción razonablemente es que ellos entiendan que enseñar es explicar, es transmitir contenidos, es contar cosas, es entretener a los alumnos, incluso, en muchas ocasiones ”*

[ED10]

*“ Lo que sí sé que se trabaja en esta escuela es una persona que sea capaz de trabajar en grupo, de que pueda trabajar con sus*

*compañeros (...) Por otra parte que trate de ser autónomo en su forma de estudio y preparación ”*

[ED5]

- **Profesional dotado de pensamiento reflexivo y crítico**, autónomo, con un profundo conocimiento de sí mismo, con capacidad de superación, con una fuerte autoestima y respeto de sí mismo, con capacidad para decidir y asumir las consiguientes consecuencias, decidido a mejorar lo existente.

*“ Con los docentes, con los que van a ser docentes hay que trabajar mucho la reflexión, el análisis, la crítica, la creatividad, la metacognición, ¿eh?, la metacognición. Estos que igual hay que trabajarlos con niños de educación infantil también, sin ninguna duda, pero que aquí son prioritarios, porque si no vamos a hacer unos borregos que te cagas. Quiero decir, perdón, vamos a hacer unos maestros que cuando lleguen a la escuela, como no tendrán ni idea, porque harán las cosas porque les dijeron en la escuela, reproducirán esquemas. De no ser que tengan la suficiente vigilancia, vigilancia interna, como para decir a ver este método nuevo, que está tan de moda y me están metiendo por los ojos el departamento de educación, a ver, vamos a ver, de dónde viene, por qué se hace allí, cómo se hacía, aquí dónde estoy, puedo hacerlo, no puedo hacerlo, me conviene, si, no, en estas circunstancias ¿Entiendes lo que quiero decir? esa capacidad hay que trabajar de inicio. esa es la primera capacidad que hay que trabajar ¿A qué valor corresponde eso? ¿A un valor que se puede llamar, por ejemplo, crítica? ¿Respeto por las situaciones y por tu propio conocimiento? ¿Me explico? Ese me parece que es, en definitiva, para mi representa a la universidad. La universidad a todos los profesionales y, especialmente, a los que están con nosotros debiera prepararles en eso. Tu has aprendido algo aquí, no sabemos hasta donde, cuanto, tu estás en otra situación, la ciencia cambia, el conocimiento cambia, las exigencias sociales cambian, y vas a tener que seguir tomando decisiones y seguir trabajando y seguir formando. Tienes que estar preparado para eso. Como preparar para el cambio. Pero no para el cambio de que me hago un borrego aquí enseguida. No sé si me explico ”*

[ED7]

- **Profesional motivado por las funciones igualitarias y democráticas de la educación**, preocupado por construir una escuela inclusiva, preparado para cuidar el desarrollo afectivo de sus alumnos y gestionar la convivencia en el aula y en el centro educativo, con perspectiva de género, respetuoso con la diversidad, capaz de llevar adelante una educación intercultural e igualitaria, capaz de respetar al compañero y al alumnado.

*“Es importantísimo que sepan coordinarse, trabajar en equipo porque van a ser parte de un claustro; si no hay coordinación entre las diferentes áreas es imposible que funcione y a veces es muy difícil en el día a día ¿valores? respeto al compañero, respetar el diferente tipo de alumnado que puedas tener, los diferentes tipos de orígenes que puedas tener, las diferentes culturas, las diferentes lenguas que puedan hablar, los diferentes niveles de conocimiento que puedan ir adquiriendo los chavales, prestar más atención a los chavales que tienen más dificultades....”*

[ED12]

*“En eso entra el dialogo diario para mí, resolver los conflictos, no solo los conflictos de un tipo, sino todo tipo de cuestiones que se tienen que resolver de forma pacífica. No aceptamos el punto de vista del de enfrente y, entonces, pues claro, surgen conflictos. O sea, yo creo que más que resolver conflictos, sabemos hacer conflictos. Y esto para mi es una pesadilla, de verdad, me parece básico ”*

[ED4]

- **Profesional integrado en la comunidad**, con hondo sentido comunitario, que piensa siente y actúa de acuerdo con las virtudes de una ciudadanía más republicana que liberal, donde la autonomía se construye en la dependencia y en la relación con los otros y la comunidad, donde el diálogo se considera un valor y la diferencia una oportunidad para el progreso individual y colectivo, donde la participación y la implicación en proyectos colectivos se considera necesario para el logro de una ciudadanía activa y comprometida en la mejora social.

“Lo colectivo, otra de las cuestiones clave. Es decir, yo no soy si no soy con los otros. Y todo tiene que ser con. El liderazgo tiene que ser con, el trabajo tiene que ser con, el servicio tiene que ser con, las relaciones tienen que ser con. Todo el vínculo comunitario y el ser social. Y otro aspecto que últimamente está saliendo mucho en mi entorno, una cosa que tienes ahí en la recámara, pero que parece que últimamente florece mucho, el tema de la vocación de servicio. Es decir, contribuir a que esto mejore. La responsabilidad social. Yo me voy a meter el resto para que esto sea mejor, porque desde mis limitaciones, pero también desde mis capacidades ¿no? Esa cuestión de la vocación de servicio como responsabilidad social me parece otro aspecto que hay que introducir de alguna manera ”

[ED11]

“De verdad te digo en esto soy muy internacionalista, a mí me parece que el respeto, el respeto, donde hay respeto..... pero claro el respeto parte de que realmente tú creas que somos todos iguales y yo creo que muchas personas no creen que todos somos iguales, o sea lo veo a diario y entonces claro, ese es un problema tremendo. Es la base de un sistema democrático a mí me parece, de un sistema democrático de verdad, o sea, quiero decir, no de elecciones o sea todos somos iguales y tenemos los mismos derechos y las mismas obligaciones y somos responsables y que mi bienestar, depende también del bienestar de los demás y claro esos son los valores que no todo el mundo comparte, a mí me parece..... parte de la inteligencia, ser conscientes de que somos seres sociales y que tenemos que vivir juntos y tenemos que buscar las fórmulas para vivir juntos mejor y que la felicidad de uno, está muy condicionada por cómo están los demás ,pero es obvio que eso no es compartido por muchas personas ”

[ED9]

### 3.1.2.3 La marca de la casa en el trabajo con valores

El discurso del profesorado nos muestra que el trabajo con los valores presenta similitudes entre las distintas escuelas de Magisterio, pero también diferencias significativas que nos permiten hablar de diferentes proyectos educativos (cuadro 14). A través de los valores comunes, se ha trazado el modelo de maestro común a las tres Escuelas. Ahora a través de los más particulares, presentamos las señas de identidad de cada una de ellas.

**Cuadro 16: Valores trabajados según el profesorado en las distintas E.M. de la CAPV.**

	UPV/EHU	EUMBAN	MU	UD
Valores individuales, de realización persona	Esfuerzo personal Competitividad Creatividad Trabajo Sacrificio Curiosidad Respeto uno mismo Disciplina	Felicidad Equilibrio emocional Capacidad de decidir	Competencia emocional Capacidad de decidir Espiritualidad Proactividad Iniciativa Emprendizaje	Disciplina Buena educación
	Autonomía, Autoestima, Autocrítica, Espíritu crítico, Responsabilidad, Conocimiento y respeto uno mismo			
Valores sociales, cívico-democráticos	Medio ambiente, Sostenibilidad Equidad Respeto DDHH	Justicia Participación Vocación de servicio	Dimensiones relacionales, proactividad	
		Gratitud		
	Paz, Dialogo, Tolerancia, Respeto			
	Igualdad de género, Trabajo cooperativo y en equipo, Cooperación, Igualdad oportunidades, Gestión conflicto			
Valores identitarios, culturales		Identidad cristiana		
	Identidad cultural, Diversidad lingüística, Diversidad cultural, Valor de la comunidad			
Valores profesionales	Alegría Placer Bienestar El valor de la profesión Capacidad de superación	Espíritu abierto Espíritu reflexivo Respetuoso compañeros y la diversidad del alumnado Capaz de trabajar en otras lenguas Respeto a la diversidad sistema escolar vasco	Capacidad de superación	Espíritu reflexivo y práctico
	Responsabilidad ética			
	Motivación, Implicación proyectos, Identidad profesional, responsabilidad profesional			

**Las escuelas de Magisterio de la UPV/EHU:**  
**Profesional docente comprometido socialmente**

Las Escuelas de Magisterio de la UPV/EHU hacen especial hincapié en valores de *esfuerzo, trabajo, laboriosidad, sacrificio, disciplina, autoexigencia*, valores erosionados todos ellos socialmente y de los que carece mayoritariamente el alumnado que accede a sus aulas. El profesorado los considera la antesala del proceso de profesionalización de los aspirantes a docentes cuya imagen de la profesión docente es excesivamente frívola y alejada de la realidad. En esta tarea son conscientes que se enfrentan a la competencia desleal de una sociedad que concede escasa estima y valoración al trabajo del maestro.

“ A mí me parece que la capacidad del trabajo, valorar un poco el sacrificio, que igual no es una buena palabra, el sacrificio eso parece que te vas a morir, que te vas a suicidar con una..... Pero, bueno, igual eso igual sí que se ha perdido un poco. Eso se ve al estudiar. Yo no sé no sé, habrá gente que estudie, pero hoy en día me parece que todo eso es un poco más light ”

[ED2]

“ En el momento que hay respeto, yo creo que eso va muy vinculado a la responsabilidad, a mí me parece que la responsabilidad de tu propia vida y la responsabilidad..... tiene que ver con la corresponsabilidad con los demás, va ligado, para mí va todo muy unido y esa responsabilidad conlleva esfuerzo, disciplina y sacrificio y frustración también, pero asumirlo como parte de ello (...) ”

[ED9]

“ El esfuerzo, la dedicación... es importante y estamos con terminar las cosas deprisa y corriendo para cubrir el expediente. Por eso de intentar hacer bien las cosas es muy raro, muy raro.. Cuando los modelos que te están poniendo es Belen Esteban y Cia (...) Que lo burdo y lo zafio sea la estrella... ”

[ED8]

Los valores profesionales transmitidos (*alegría, placer, bienestar, el valor de la profesión, capacidad de superación*) se encaminan a transmitir al alumnado que enseñar a los otros es una tarea que merece la pena y que pone a los profesores y profesoras en una situación ideal para promover el bienestar de las nuevas generaciones. Se intenta mostrar descubrir el valor y el sentido de la profesión docente para poder ejercerla con rigor y satisfacción. Desde el conócete a ti mismo socrático los valores impartidos abren a los futuros maestros a la dimensión ética de la educación y a los valores de responsabilidad social.

“ (...) Pues seguramente el primero sería el respeto por uno mismo, el conocimiento de uno mismo, el respeto de uno mismo ¿no? ¿Qué valor es ese? Pues no sé. Uno mismo como valor, la propia vida. la propia autonomía. la propia libertad. Son valores vida, bienestar, libertad. estoy hablando de esos valores ¿no? Seguramente el de relación y ahí valorar la familia que a mi me parece que es algo que quizás se nos puede perder por el camino y me parece muy importante, la familia, la amistad como valor. La comunidad, la comunidad que puede ser la comunidad de vecinos o el País Vasco, la comunidad como valor porque es ahí donde tu, lo decía Rousseau, has nacido, pues vuelve a donde has nacido y ayuda a que progrese. La comunidad como valor. La alegría; creo que a esta sociedad le falta alegría, risa, placer, a manos llenas, para poner un stop a todas estas especie de competición que hemos establecido, loca, que nos trae de cabeza y no nos deja vivir ni respirar; y no nos deja tiempo ni para cuidar a nuestros mayores ni para cuidar a nuestros pequeños ni para nada, ni para cuidarnos. esa especie de alegría que nos ermita descubrir esto. Sin duda, el diálogo, la paz, habría que trabajar. la paz. Fíjate, la paz. (...) La importancia del dialogo (...) Yo creo que cada vez somos más sensibles, pero valorar el planeta como un legado, algo que nos han pasado y algo que vamos a pasar. Y que tenemos que aprender a relacionarnos bien con él.. (...) Creo que necesitamos personas curiosas y personas que producen, que describen, que descubren, que comprenden, que explican, que predicen, que construyen, en el respeto también. Yo creo que eso es muy importante. es lo que nos hace avanzar como humanidad ”



Como valores cívico-democráticos propios, el discurso del profesorado de la UPV/EHU aparecen *la equidad* como orientadora de las prácticas educativas con los principios de la justicia en relación a la igualdad de oportunidades, la igualdad de acceso, igualdad de tratamiento educativo e igualdad de resultados, el *respeto a los Derechos humanos, sostenibilidad, respeto medioambiente*.

“Yo creo que algunas cuestiones o muchas están planteadas las cuestiones de género, las cuestiones de sostenibilidad, de ecología, de derechos humanos, de inclusión, (...), la resolución pacífica, género, equidad, respeto a los derechos humanos, todas estas cuestiones, colaboración..... con el entorno, la colaboración con el entorno por ejemplo como..., más, si cabe, en la formación, no sólo en valores, pero también en valores porque tú no eres una cosa aislada sino que tú estás ahí en un entorno, futuro sostenible”

[ED4]

Finalmente, un sector del profesorado dice trabajar los valores de la *paz*, el *dialogo*, la *tolerancia*, el *respeto* en relación al contexto socio-político concreto de la sociedad vasca, aunque también en las entrevistas aparece una concepción más global de dichos valores.

***La Escuela de Magisterio Begoñako Andra Mari (EUMBAN):  
Compromiso cristiano e identidad vasca***

En el discurso del profesorado de la Escuela de Magisterio Begoñako Andra Mari (EUMBAN) encontramos como seña de identidad de su proyecto educativo el reconocimiento de su identidad cristiana. Sobre esta raíz se asienta y construye un humanismo que impregna la cultura del centro: la manera de entender la educación, las prácticas educativas, el modelo de maestro a formar, la relación con el alumnado y el entorno social, el trabajo del profesorado, el compromiso ético de la institución...

“Bueno nosotros somos una entidad con una identidad cristiana y eso está ahí. Eso deriva en determinadas formas de entender la educación, de entender la vida, determinadas formas de entender las relaciones, tal y cual, de una manera humanista, inclusiva, tal y cual, y eso y lo otro, pero de alguna forma tenemos

*que generar un valor añadido que eso haga que sea algo que se tenga en cuenta a la hora de decir yo quiero estudiar en Begoñako Andra Mari. Es decir, los profesores que salen de aquí tienen, aparte de lo que pueden tener en cualquier otro sitio, además, tienen esto que es específico. (...). Pues eso, engarzando los dos anteriores, el hecho de ser pequeños y el hecho de tener una identidad concreta hacen que las relaciones entre los profesionales de esta escuela sean de una determinada manera. Entonces, no puede ser que estemos hablando de trabajar en equipo y nosotros no trabajemos en equipo. Y no puede ser que nosotros hablemos de comunicación y no nos comuniquemos. Y no puede ser que hablemos de diversidad y aquí no atendamos a la diversidad ¿no? ”*

[ED11]

Este ideario religioso anima también su compromiso para con la formación de maestros implicados activamente en la construcción de un mundo más justo, solidario y democrático. El profesorado en las entrevistas confiere al maestro y a sus formadores una responsabilidad ética y social ineludible en la lucha por un mundo mejor.

*“Entonces, a día de hoy en esta escuela en concreto la coeducación es algo que está tan incorporada, que es tan normal y tal tal, que yo no invertiría tanto esfuerzo en eso y, en cambio, invertiría muchísimo más esfuerzo en el concepto amplio de igualdad, sobre todo relacionado a las necesidades educativas especiales y a la diversidad de personas que conviven ahora mismo en nuestro entorno, que tiene que ver con la migración, que tiene que ver con la desigualdad, que tiene que ver con la discriminación por capacidad, los techos de cristal... Me parece que un opción clave y aquí surge más eso, es la igualdad en el sentido más auténtico de la palabra La justicia es para mí otra cuestión clave que, además, está completamente relacionada con la igualdad. La justicia. Una construcción colectiva de la justicia, de lo que es justo. La diferencia entre lo que es ley y lo que es justo. En qué escala de valores se apoya una concepción de justicia o no. La justicia es para mí otra cuestión clave. ”*

[ED11]

Junto a estos valores humanistas-cristianos, el profesorado entrevistado señala también un conjunto de valores que insertan el proyecto educativo en la realidad sociocultural vasca, mostrando una actitud proactiva en la lucha por la paz y la defensa del pluralismo ideológico, científico y cultural, trabajando los temas de convivencia ideológica desde una perspectiva ética, potenciando valores de justicia, responsabilidad y participación.

“Yo creo que en tema de la convivencia ideológica es una cosa muy real en nuestra Comunidad Autónoma. es una cosa muy real y muy polémica y creo que, como es polémica, muchas veces explícitamente se evita en las escuelas, por la acusación esta típica y clásica de que el sistema educativo vasco politiza. Creo que ante esa acusación la postura que la escuela vasca ha adoptado es que de todo lo que huele a política nos apartamos, nos quitamos de en medio. Yo creo que eso es un error. Yo creo que eso es un error. Yo creo que no hay que politizar, por supuestísimo, pero creo que no hay que dar la espalda tampoco a todos los problemas que genera en la realidad social del día a día la diversidad ideológica. yo creo que eso es reflejo de la realidad social del País Vasco y creo, por tanto, que ha que atenderla. Y yo creo que hay que formar a los alumnos desde la educación básica para la convivencia, por supuesto, pacífica de diferentes ideologías.”

[ED10]

Las palabras de un profesor nos sirven para resumir el ideario de centro que gira en torno a tres ejes: identidad cristiana, identidad vasca, visión científica, humanista y crítica de la realidad.

“Tenemos una herencia cristiana que consideramos que le da un valor añadido determinado ¿no?, y una escala de valores determinada. Y me parece que ese es un aspecto fuerte, sobre todo en todo lo que tiene que ver con la visión comunitaria. Es decir, nosotros somos en tanto en cuanto somos con otros. Y eso es un aspecto muy interesante, que nos empapa mucho a todos y que además nos sirve muy bien para justificar todo el tema del trabajo en equipo, relaciones profesionales, relaciones con compañeros y tal y cual. El tema de la identidad cultural. tenemos muy claro que nosotros trabajamos para formar maestros en Euskadi, euskaldunes, que

*tengan una sensibilidad hacia la identidad y la cultura vasca. Y eso alguna vez alguien me ha dicho, “ya, pero eso tiene unas determinadas connotaciones políticas determinadas”. Para nada. O todas. Políticas en tanto en cuanto somos seres políticos, pero la identidad vasca es la que es. Tu luego la vestirás o la formarás con tus siglas o no, pero yo creo que es importante y en sí misma un valor, una lengua, una cultura, una forma de entender la vida, las relaciones, y patatím y patatán. Y para nosotros es un aspecto importante. Y luego la visión científica, humanística y crítica de la realidad. Desde la realidad para la realidad. Innovación, ciencia, construcción, pero eso, desde una visión muy crítica. Entonces a cualquiera que pregunte en esta escuela los tres palos lo tienen, lo tenemos tan claro y tan naturalizado, además, que incluso a nuestros alumnos parece que es el mantra ¿eh? ”*

[ED11]

### ***La Facultad de CC de la Educación (Universidad de Deusto): la calidad técnica***

Como se ha visto al analizar los valores en las titulaciones de Magisterio, la Universidad de Deusto, al igual que la EUMBAN, se apoya en una concepción cristiana de la persona, del mundo y la sociedad, que se refleja y se inscribe en los objetivos y las competencias éticas transversales de su plan de estudios. Sin embargo, la profesora a la que se ha entrevistado no ha puesto el sello de la universidad en la formación inicial de los docentes en esta dimensión, sino en la calidad técnica de la formación impartida.

*“Yo creo que nivel teórico lo que intentamos es un maestro que sepa hacer y que tenga todas esas estrategias y metodologías para llegar a los alumnos en el aula ”*

[ED19]

En el discurso de la profesora domina una concepción de la formación inicial del maestro de corte técnico-instrumental orientada a la formación de docentes eficaces y eficientes en lo que respecta al proceso de enseñanza aprendizaje. Los valores y las habilidades

transmitidas se dirigen a la mejora de la planificación, orientación, evaluación, liderazgo, comunicación y toma de decisiones relacionadas con la actividad educativa.

*“ Veo mucho más necesaria en su formación para ser futuros maestros otro tipo de formación en esa línea, en la línea de los valores, de cómo hay que comportarse en el aula, hay que trabajar en equipo (...) Todo lo que es comunicación, la comunicación escrita, la comunicación oral también. Las relaciones con los otros las estamos trabajando (...), el área de la tutoría ”*

[ED19]

***La Facultad de Humanidades y CC de la Educación (Universidad de Mondragón):  
Innovación y relación con el entorno***

Articulada en torno al proyecto Mendeberri y enmarcada dentro de la experiencia cooperativa del grupo Mondragón, esta Facultad trabaja la formación de maestro a través de 5 competencias básicas transversales: trabajo en equipo y liderazgo, aprender a aprender, comunicación eficaz, resolución de problemas y toma de decisiones, visión global de la profesión y del entorno en el que ese profesional se va a mover. Se alcanzan a través de un proceso al que un profesorado en la entrevista ha llamado el ciclo de la competencia: inconsciencia de la incompetencia, conciencia de la incompetencia y consciencia de la competencia. A través de esas competencias transversales toman sentido los valores trabajados: la cooperación, capacidad de decidir, gestión de grupos, iniciativa, autonomía y autoestima, capacidad de escucha, empatía, asertividad, resolución de problemas, aprender a aprender...

En las entrevistas vemos que la meta de la formación es alcanzar un perfil identificativo propio de maestro, cuyos rasgos más sobresalientes son: sentido de la profesión, abierto, flexible, innovador, con iniciativa, relacionado con el entorno, con mentalidad empresarial, impulsor del cooperativismo, con cultura científica y tecnológica, plurilingüe con el euskera como lengua vehicular, capaz de hacer una lectura crítica de la realidad, apto para el trabajo en grupo, buen comunicador, capaz de aplicar la teoría a la práctica y de utilizar las TICs de la información y la comunicación, con metodologías cooperativas, con una visión sistémica de la educación...

El profesorado se refiere también a un profesional con conciencia social, entendiendo la expresión en un sentido amplio, esto es, la capacidad para detectar las necesidades educativas

del entorno, conocimiento del entramado económico, empresarial y laboral, identificación con los rasgos comunitarios-culturales, compromiso personal en la mejora del bienestar común desde el respeto a la diversidad y la justicia.

El trabajo de estas competencias y habilidades se apoya en primer lugar en el trabajo con valores de índole emocional, como la autoestima, la felicidad, el agradecimiento, el conocimiento personal, la comunicación, autocontrol, la relación con el otro....

*“El aspecto emocional, el ser competentes emocionalmente. Quiero decir, pues bueno, el ser capaz de identificar, de sentir lo que sientes, aceptar lo que sientes y poder ayudar a otros también en este sentido, que no te da miedo que alguien esté enfadado, que alguien esté triste, que sepas gestionar eso en el aula, si es que lo llevamos al aula, porque “¡Ay!, ¡que miedo, no voy a tocar eso a ver si estalla esto!” (...) Y bueno, con eso lo de las relaciones sociales ¿eh? Pero eso me parece básico para todo lo demás”*

[ED13]

Sobre estos valores, se trabaja la visión crítica, la iniciativa, el emprendizaje, la capacidad de decidir y de asumir la decisión, la proactividad. No se trabaja el espíritu crítico como cuestionamiento negativo, sino de favorecer la capacidad de transformación, proponer alternativas, deseo de mejorar la realidad, llevar a la realidad proyectos innovadores, estar en la vida responsablemente.

*“El de poder proponer cosas distintas o tomar decisiones, y no decir es que la situación es esta, entiendo que es por esto, por esto, por esto y me acomodo porque no tengo otra alternativa ¿eh?. Que no sea esa, no sé. Con esa visión crítica, de entender la realidad, pero también tener iniciativa para..., sí. Romper un poco con lo acomodaticio, no sé cómo se podría decir. No tanto igual emprendizaje, que también tiene una visión mucho de empresa, que también puede ser, que también puede ser. Y es un mundo muy interesante. Pero sí con que tenga chispa, chispa para hacer cosas. Lo veo muy en relación con lo emocional también. Es decir, pues no estoy conforme y no estoy conforme, y vengo yo con otra propuesta, pequeñita, pero mi propuesta. Yo decido a hacer esto. También*

*con la capacidad de decidir y asumir tu decisión. En ese sentido también la proactividad. No solo iniciativa, sino yo decido, eh, no sé, ¿entro en el sistema, pues entro en el sistema, pero es algo que yo he decidido. No sé. El asumir: Asumes lo que tu decides. Que no otros deciden por ti, sino tu decides algo, a lo largo de tu vida, y asumes. Un poquito en ese sentido, propositivo, proactivo. Un poco por ahí, yo creo ”*

[ED13]

Finalmente, el profesorado nos habla de valores de interculturalidad, igualdad, cooperación, identidad lingüística y cultural, y valores profesionales de responsabilidad, capacidad de superación, identidad profesional

### 3.1.2.4 Modos, tiempos y espacios en la educación en valores

Recapitulando lo que venimos diciendo hasta aquí, el profesorado en las entrevistas se muestra consciente de que los valores en la educación no se transmiten únicamente en espacios y tiempos concretos, sino que la cultura escolar particular de cada centro funciona como curriculum oculto y socializa al alumnado en formas de ser, pensar y hacer particulares, es decir, en identidades personales y profesionales. Como señala una profesora, se educa en cada rincón del centro y en ocasiones en valores no previstos en los proyectos o idearios de centro.

Los aprendizajes que se derivan del curriculum oculto se realizan de forma osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados. El carácter implícito brinda al curriculum oculto una eficacia poderosa, ya que los individuos no son conscientes de su influencia, no someten a revisión crítica ese influjo y les resulta sumamente difícil defenderse fácilmente de sus posibles perversiones. Esta dimensión moral que acompaña a la educación, obliga al profesorado a explicitar lo implícito, a no dejar la educación en valores en el terreno de lo desconocido y tácito. También a romper las paredes del aula y considerar cada una de los rincones y actividades del centro como espacios educativos.

“ *Tiene que ser consciente y tenemos que tender en todo en todo lo que se pueda, que creo que no es posible al 100%, eso también lo tengo claro, la explicitación. Yo creo que eso es importante (...)*

*Lo de instrumentalizar la educación en valores es como muy complicado. Pero de ahí a dejarla en el terreno de lo desconocido, de lo que surge no se sabe muy bien, bajo qué parámetros y bajo control de quien, me da un poco de miedo. Yo sí creo que hay que hacer el ejercicio ese de tratar de explicitar, de tratar ser conscientes y de tratar de ver para este tipo de valores que queremos potenciar qué tipo de situaciones de aprendizaje debería generar y qué tipos de aspectos debo de controlar o debo de atender ¿no? (...). En el marco del aula y en un marco más amplio. Quiero decir, el trabajo en valores también entiendo que se hace en el aula, pero se hace en el centro. Es como una apuesta más colectiva. No me cabe en la cabeza, por ejemplo, que en el trabajo del aula se haga un trabajo riguroso de determinados valores que no tenga continuidad, por ejemplo, cuando los alumnos están en el comedor. O cuando los alumnos pasan de estar con un tutor a estar con otro tutor. Creo que es, debería ser una apuesta más amplia. Por eso siempre te hablo del curriculum ”*

[ED10]

Sacar de de la oscuridad el curriculum oculto implica, por tanto, para el profesorado entrevistado, que la institución asuma y encarne aquellos valores que pretende transmitir a su alumnado, los viva, que no solo los explique o predique. Únicamente si la institución encarna los valores será fácil que los alumnos los hagan suyos, aprendan a vivirlos y en el futuro sean capaces de transmitirlos a sus educandos. Normal y espontáneamente, los valores se internalizan vivencialmente, de modo que, de nada sirve que en clases de formación ética y ciudadana o de estudios sociales se promuevan aisladamente valores como la equidad, la libertad y la legitimidad de los procesos democráticos, si por otro lado, el ethos de la escuela trasmite valores antidemocráticos de autoritarismo, exclusión y desigualdad. Al igual que para la profesora Oraison, para el profesorado: “*El grado de compromiso que los miembros de la comunidad escolar manifiesten con los postulados básicos de la educación moral se traducirá directamente en la atmósfera moral de la institución. Si la institución no crece moralmente los alumnos tampoco lo harán*” (Oraison, 2000)

El profesorado es consciente de que es un modelo de conducta, un referente en valores con sus actitudes, comportamientos, contradicciones entre lo que dice y lo que hace. Si los profesionales de la educación son ejemplos de ciudadanos honestos, democráticos, comprometidos, solidarios, tolerantes y sensibles, es probable que los alumnos hagan suyas las concepciones, las actitudes y los comportamientos de sus maestros, porque los alumnos *aprenden a sus profesores*, no solamente de sus profesores



“Es que los estamos formando. Con nuestra propia actitud les estamos formando. Somos espejo y reflejo y por supuesto ¿cómo?, pues difícil, yo creo que con nuestra propia actitud. Una cosa muy importante es cómo aplicamos el poder, que distancia guardamos entre nosotros y ellos. Seguimos con un sistema yo no sé si es un sistema que no es democrático, y hablamos de democracia, de valores democráticos, de valores de respeto. De tener un punto de vista de que todos podemos aportar algo, porque todo el mundo es válido y no soy yo el que tiene la verdad, sino que, bueno, me puedo complementar con el propio alumnado. Tengo que bajar de un pedestal que me ha puesto ahí..., de fondo ”

[ED1]

“Yo creo que una forma por la que les podemos llegar es por medio del modelo que puedan ir viendo en los profesores que tienen y yo creo que por lo que comentan los alumnos eso va marcando, igual que nos ha marcado a todos nosotros ¿eh? con los profesores que hemos tenido, “jo, aquel profesor como trabajaba en el aula, como se acercaba ¿no?” Yo creo que esa puede ser una forma (...)Y luego yo creo que hay otra parte muy importante que es la forma de ser, la forma de estar con la que cuenta ya el alumno, que posiblemente se puede seguir trabajando, con el modelaje, con la comunicación, con la tutoría, trabajando muchos aspectos, yo creo que también es importante ”

[ED19]

Esta dimensión paradigmática de la profesión docente interpela la responsabilidad ética de los docentes. Obliga al docente a asumirse como algo más que un transmisor de conocimiento, exige su compromiso ético con su tarea formadora.

“Yo creo que los valores deben ser trabajados día a día desde las cosas pequeñas. Sí, aquí tenemos el valor de la solidaridad, el valor de la cooperación, el valor de la igualdad, pues esos elementos tenemos que demostrarlos, pero tenemos que demostrarlos en el día a día. Y eso sólo se puede demostrar pues haciéndolo, siendo iguales con los alumnos, sabiendo que ahí nuestra diferencia esencial está además de en la edad y en las canas (...) Los valores son aquello que queremos

*alcanzar y queremos demostrar, pero a partir del día a día y no solo los alumnos, sino los profesores también. Eso de la cooperación, eso del trabajo en equipo, no vale solo para los alumnos. Los primeros que tenemos que dar muestra de participación crítica, de apertura, de solidaridad, somos los docentes ”*

[ED14]

Apelar a la ética en las escuelas de Magisterio y tomar conciencia del valor referencial del docente le obliga al profesorado a revisar su propia conciencia ética como fuente de comportamiento en el aula y a reconocer al alumno como un fin en sí mismo y como fuente de las decisiones escolares, es vivir el dialogo, las paz, el respeto... en el aula, es crear un ambiente en el que cada cual se pueda expresar. El profesorado está obligado a mostrar una actitud de coherencia y compromiso personal y profesional, es decir, a legitimar sus discursos con sus acciones profesionales, pues como dice Fernández Pérez (1998), *explicamos lo que sabemos y enseñamos lo que somos.*

*“Es decir, no me creo que alguien que no tenga incorporada en la mochila un valor sea capaz de transmitirlo, pero no me parece justo cargar sobre los militantes todo ¿no? Es decir, para empezar, cada uno tiene que ser consciente de en qué trabaja, donde trabaja, por qué trabaja y para qué trabaja, y las implicaciones que eso tiene. es decir, tu tienes que ser lo del profesional reflexivo, que está tan de moda, con el paradigma de Bolonia. O sea, yo estaré defraudando a mis alumnos si pretendiera que ellos fueran reflexivos y yo no hiciera reflexión, autorreflexión, autocrítica, autoanálisis ¿No? Entonces, o asumes determinadas pautas o naturalizas, naturalizas igual no es la palabra, pero asumes, vives, interiorizas determinados valores que compartes con tu organización o si no, por mucho método que tengas para trabajar esos valores, eso no sirve para nada. (...) Si estamos hablando de educar, o te crees en eso en lo que te estás educando o, quizás, no es tu profesión. No debes estar donde estás. No sé ¿eh? ”*

[ED11]

Además al profesorado de Magisterio con su ejemplo personal y las estrategias adecuadas tiene la responsabilidad de capacitar a los aprendices de maestros como educadores en valores capaces de proporcionar a sus alumnos y alumnas una madurez humana e intelectual que les permita desempeñar sus funciones de ciudadanía con responsabilidad y competencia. Todo el

profesorado asume el carácter dialógico y complejo de la tarea, pero asumen la necesidad de integrarla transversalmente en su actuación docente como un derecho innegable del alumnado a ser formado como persona y futuro educador de personas.

“La primera antes de ser modelo es construir un ambiente en clase como de seguridad, de confianza, un buen ambiente. La primera. Para que la persona, cada uno de los niños y niñas que van a tener en clase se puedan sentir seguros, aceptados y que puedan construirse a sí mismos desde ese profundo respeto que van a sentir ahí. Yo creo que es la primera. Enseñarles a construir ese ambiente, es importante en clase. El otro, que sean ellos modelos, sin ninguna duda, de ahí en adelante yo creo que hay muchas cuestiones complejas, cuestiones desde qué tipo de situaciones planteas en clase, si haces situaciones específicas para trabajar determinados valores o no ”

[ED7]

“Qué es justo, qué no es justo, qué es el respeto. Se puede ver como contenido y vamos a hablar sobre ello, vamos a leer sobre ello. Y otra cosa es hacerlo, hacerlo, voy a ser respetuosa, saber trabajar en equipo, tener una comunicación eficiente y respetuosa. Entonces, claro, tenemos que formar a los futuros profesores en ello, pero no tanto para que trabajen el tema, sino para que sean ejemplos de. Yo creo mucho en el modelaje. No sé. Por ejemplo, yo siempre lo veo, a nosotros nos suele pasar “joder deberían saber solventar un conflicto, un conflictillo entre el grupo que ha habido y ¿nosotros lo hacemos?, ¿tú sabes hacerlo? Claro porque muchas veces nos encontramos con que no sabemos darles las estrategias, y les pedimos que lo hagan. Veo lo mismo, que tenemos que capacitarles para que ellos y ellas también capaces de capacitar, pero no de trabajar sobre estos temas, más que decirles que es muy importante o poco importante, porque, porque no. ”

[ED13]

Así pues, como se desprende de lo que venimos diciendo, trabajar la transversalidad con los valores no se limita a las situaciones de educación formal, sino también a aquellas situaciones de educación no formal que tienen lugar en el marco de los centros educativos y que dotan de sentido a la vida colectiva y diaria que en ellos se desarrolla. Sin embargo, la

mayoría del profesorado reconoce también la necesidad de incorporar contenidos valorativos y competencias éticas y/o actitudinales en las diferentes materias que integran el plan de estudios de magisterio. Valores que funcionarían como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo dando sentido, unidad y coherencia al curriculum y a la formación.

*“Yo creo que en las propias asignaturas, la transmisión que tenemos que hacer también es esa, que no hay solo una parte que es el contenido, sino otra que son los valores y como eso lo tenemos que unir enseñando matemáticas, o enseñando lengua o enseñando otras cosas”*

[ED19]

El trabajo excesivamente compartimentalizado en asignaturas no ayuda a un trabajo transversal de los valores, pero todas las escuelas de magisterio señalan en los nuevos planes de estudio un conjunto de competencias éticas y actitudinales. En los centros privados el ideario ayuda a su formulación y consenso. Pero, en este aspecto, el profesorado de la UPV/EHU compensa la carencia de un ideario de centro cerrado con un trabajo coherente y transversal de los valores. El nuevo plan de estudios contempla competencias transversales valorativas consensuadas por el conjunto del profesorado y la realización en cada uno de los módulos que conforman el Grado de un trabajo interdisciplinar de modulo con unas competencias y objetivos éticos claramente explicitados a alcanzar.

Trabajar unas competencias éticas consensuadas, hacer reflexionar al alumnado sobre su importancia y repercusión en su futuro docente y concienciarle sobre las consecuencias éticas de su hacer profesional es el camino señalado por el profesorado en el trabajo explícito con los valores.

### 3.1.2.5 Dificultades y retos en el trabajo con los valores

A modo de resumen, se diría que en las entrevistas todo el profesorado atribuye un lugar esencial a los valores en la formación inicial del profesorado, se preocupa por introducirlos y trabajarlos en su práctica educativa, y además los trabaja de forma transversal en sus disciplinas. En términos generales diríamos que es un profesorado con una visión ética de la profesión docente.

Sin embargo, más allá de las palabras, un análisis de la información recabada permite detectar algunos problemas metodológicos y organizativos que dificultan y

problematizan la educación en valores en la formación inicial del maestro y cuestionan el grado de interiorización por parte de los futuros docentes del sentido de los valores en la profesión docente.

Uno de los aspectos sobre el que se comparte el diagnóstico es la dificultad de articular coherente y sistemáticamente la educación de valores en las Escuelas de Magisterio. Es cierto que en los centros de la UPV la inexistencia de un ideario o proyecto común consensuado dificulta el trabajo sistemático con los valores y el profesorado se queja de ello. Sin embargo en los centros privados, con un ideario trabajado de valores, el discurso del profesorado nos habla igualmente de un trabajo excesivamente voluntarista e individualista, con poca coordinación entre el profesorado de las distintas disciplinas, sin una planificación explícita, clara y programada, con una escasa formación del profesorado de “*cómo trabajar específicamente los valores de forma transversal*” [ED19]. Así en centros con competencias transversales claramente definidas y trabajadas, como Mondragón y EUMBAN, el profesorado achaca a la falta de coordinación la dificultad para un trabajo progresivo con los valores.

“Entonces sobre los contenidos, sobre la transmisión de contenidos, hemos perdido la batalla y es que yo ni quiero tener batalla con eso. Mi preocupación es que hacemos con el grafeno, y para qué nos vale esto. Entonces el docente tendrá que poner en situación a los alumnos y poner en situación ya es empezar a trabajar valores, porque es poner en situación en un determinado contexto. Lo que sí tendremos que compartir los centros son cuáles son los valores o si no, por debajo de esos valores, cuáles son esas competencias de carácter más transversal que van a generar formas de ser y actitudes, que suponemos responden a unos valores que queremos desarrollar. Mientras eso no lo compartamos, cada uno iremos haciendo una guerra de indios, cada uno por nuestra cuenta, de tribus. Y esa es una de las dificultades que tenemos, también aquí en la universidad. Nosotros hacemos muchísimas reuniones, y...”

[ED14]

“Quizás, debería, deberíamos todos, quiero decir “¿qué valores son los que tú vas a trabajar y cuáles voy a trabajar yo. Por ejemplo Departamento de lengua, venga vamos a repartirnos”. Igual que nos hemos repartido las competencias genéricas porque

*aquí hay algo que no entiendo a trabajar las tics, por ejemplo y yo voy a trabajar la comunicación verbal y no sé quién la comunicación escrita y no sé quién el pensamiento sistémico y el otro el pensamiento crítico. Quiero decir, bueno, pues ahora vamos a añadirle a eso..., tú vas a trabajar específicamente la solidaridad, tú. Eso sería... creo que deberíamos, de hecho, creo que deberíamos. Estamos tan hasta aquí con las competencias que creo que eso, quizás, va ser un poco el siguiente paso que tendremos que marcarnos. Todos intentaríamos trabajar todo, pero, quiero decir, responsabilizarnos cada uno, quizás más en un valor, quizás podría ser, podría ser ”*

[ED12]

La transversalidad sigue siendo el reto no realizado de la educación en valores. La falta de estrategias, herramientas, experiencias y recursos que ayuden a aplicarla de forma eficiente y la carencia de un tratamiento uniforme, coordinado y en equipo resta eficacia al trabajo con valores. Se carece de formas específicas de trabajo, de proyectos globales interdisciplinares, de coordinación entre materias y/o asignaturas, de un plan común de trabajo.

*“De la misma manera que nadie tiene dudas de que hay que enseñar matemáticas, pues entiendan que la educación en valores es un componente más ¿Cómo hay que hacerlo? No lo sé. Lo que sí tengo claro es que no tiene que ser vertical. Eso seguro, que tiene que ser transversal, que tiene que ser un contagio, y que tiene que estar muy respaldado por la opción profesional. Es decir, yo lo hago porque creo en esto. Pero pregúntame como se hace didáctica de las matemáticas y te doy una pista, pero esto, en educación en valores, dudo más ”*

[ED11]

La educación en valores acaba siendo un añadido, pinceladas desordenadas e incoherentes que no logran configurar un cuadro. Se necesita un marco compartido y unas estrategias comunes. El alumnado en las diplomaturas no la percibe integrada en el currículum, es un contenido más del que se habla, pero no se hace, no se práctica. En el Grado, en los centros de la UPV/EHU la organización por módulos y el TIM es un intento de trabajar a partir de proyectos globales, pero todavía es pronto para sacar conclusiones definitivas.

*“Yo creo que hay mucha gente de este centro, mucho profesorado de este centro que tiene claro todo ese tipo de cuestiones y que las trabaja, pero al trabajarlo de manera así, tan suelta, tampoco el alumnado percibe que haya un marco y una cuestión importante que hay que..... No, porque vas dando pinceladas, pinceladas, pinceladas y al final no ven nada significativo quizás. Yo creo que ellos sienten esa responsabilidad pero que no les damos las herramientas suficientes para resolver todo aquello que puedan encontrar, todas las cuestiones...”*

[ED4]

*“Pero, quizás, incluso nosotros, haciendo ya autocrítica, no tenemos los instrumentos, o no tenemos métodos para trabajar los valores, quiero decir, con nuestros alumnos. Quizás sí, se vuelve a repetir un poco la historia, claro, ellos perciben que no tienen esa educación en valores, porque quizás tampoco nosotros tenemos los métodos para transmitir esos valores, los métodos adecuados o las herramientas”*

[ED12]

A la luz de lo que escuchamos, la formación del alumnado se resiente. El alumnado que accede a los estudios de Magisterio con una dificultad añadida para reflexionar sobre cuestiones morales, para percibir y asumir la responsabilidad ética del rol docente, cuestionarse lo que se esconde tras las prácticas y metodologías didácticas, la falta de articulación en el trabajo con valores le niega instrumentos y herramientas para trabajar en el futuro con sus alumnos la transversalidad y los valores.

*“(...), siendo críticos, creo que te tengo que decir que no [enseñar a trabajar la transversalidad]. Que hablamos que tenemos que incorporar en el discurso, te he dicho al principio, sí. Pero capacitarlos para específicamente eso, si soy honesta tengo que decirte que no”*

[ED10]

Por otra parte, el profesorado señala cierta incongruencia entre las creencias pedagógicas que los docentes de las Escuelas de Magisterio dicen profesar y sus prácticas reales de enseñanza. Insisten a sus alumnos en que como maestros deberán preocuparse por

el desarrollo integral del niño, de sus dimensiones intelectuales, afectivas y sociales, con la finalidad de formar sujetos con posibilidades de autodeterminación, aptos para convivir en cooperación, en el respeto a lo diferente y lo contrario en los otros, capaces de amar la libertad de los demás y comprometidos en la lucha de un mundo más justo y equitativo. Pero, sin relación con los tan cacareados principios teóricos, en su trabajo cotidiano en el aula, atribuye el peso exclusivamente a los contenidos cognoscitivos. A pesar de la resignificación de la función docente que ha significado Bolonia, el profesorado no tiene incorporado en su mochila que trabajar los valores es tan importante como enseñar matemáticas. De alguna manera se refuerza la mentalidad instrumental del alumnado y su resistencia a formarse más allá de lo puramente instructivo.

“*Estamos atados a los contenidos ¿Por qué? Pues porque hay que dar unos contenidos. Bueno. Hoy día tenemos la opción o la posibilidad de romper eso, que es centrar en las 8 competencias básicas, centrar, los procesos. Pero ¿qué claustro está haciendo eso? Pues muy poquitos. Y ¿qué editorial está haciendo eso? Muy poquitas. Yo diría que seguramente ninguna. Creo que hay que darle la vuelta como al calcetín, hay que darle la vuelta y decir “no, no, si lo importante no son, o el eje estructurador, no tienen que ser las materias”. En su día, con aquellas materias transversales que se llamaban, por ejemplo, se decían que esas iban a ser el eje de la formación y nunca fueron. Ahora se dicen que son las competencias básicas. A ver si es verdad. Pero eso ¿qué supone? Supone que la Federación de ikastolas quite su proyecto ¿Por qué? Porque lo tiene centrado en contenidos. O que Santillana quite sus libros de texto. Y eso probablemente no va a pasar. Y, sin embargo, uno va a las escuelas unitarias y en muchas de ellas encuentra esa idea de integridad, de visión más global, no sé*”

[ED14]

Hay otra dificultad en el trabajo con valores: la dificultad de evaluar competencias y, en concreto, competencias éticas. La evaluación de las competencias no puede efectuarse desde el paradigma de la «evaluación tradicional» por el hecho de que el enfoque por competencias exige un tipo de evaluación diferente: se trata de una evaluación dinámica, una evaluación que sitúa la acción en el contexto, e incluye el saber, el saber hacer, el ser, el saber vivir y el saber convivir. La evaluación tradicional evaluaba sobre todo conocimientos y ahora se trata de evaluar habilidades y actitudes.



*“Pero, claro, también tenemos que ir a que las calificaciones vayan sobre esas competencias y no sean sobre las materias, porque si no trabajar de forma interdisciplinar, trabajar el desarrollo de cada competencia en los diferentes niveles, en los diferentes ciclos, etc., para que luego de aquí tenga que sacar una nota para matemáticas, una para lenguaje, otra para esto, eso es echar todo para atrás. Entonces, bueno, creo que ese reto ya tenemos también aquí ”*

[ED14]

Los especialistas en didácticas plantean evaluaciones que midan el grado de integración de sus conocimientos, habilidades y actitudes. Para ello creen conveniente el planteamiento de tareas o proyectos con un cierto grado de complejidad, presentadas como respuestas a problemas que admiten diversas soluciones, exigiendo todas ellas la implicación de diferentes disciplinas. Sin embargo, en la realidad apenas se trabaja por proyectos coordinados entre diferentes materias, todo el mundo imparte su materia y se sigue evaluando lo conceptual. El profesorado reconoce la falta de herramientas para evaluar y calificar las competencias valorativas. Tiene dudas en el qué evaluar, cómo evaluar y con qué evaluar.

*“Cuando te decía en mi caso, yo veo claramente que tengo que trabajar todo eso ¿Hasta dónde llego? ¿Cuáles son mis límites? Un límite clarísimo que tengo es el de la evaluación. No el de la evaluación, el de la evaluación por supuesto, porque requeriría una observación, un dialogo que yo no puedo hacer. Y el de la calificación. Ese es el problema. Y ese problema lo tiene también en la escuela en educación infantil y en educación primaria ¿Me explico? Antes lo tenían menos. A mí, en mi colegio todas las semanas me daban una nota de conducta y te podían suspender por la conducta, vaya que sí ¿Me explico? Y nos quitaban la banda y nos quitaban la banda; y nos ponían el oro con mácula y la plata sin mácula ¿Me explico? ”*

[ED7]

Finalmente, el discurso del profesorado nos descubre dos conflictos latentes y sin desactivar en el trabajo con los valores, que también aparecieron en un anterior estudio sobre los valores en la escuela vasca (Usategui y Valle, 2009): el tratamiento y valoración de la diversidad lingüística y de la paz.

La normalización lingüística se ha instalado en el corazón y funcionamiento de la sociedad vasca y nadie pone en la actualidad en duda el carácter bilingüe de la sociedad vasca como elemento diferenciador y constitutivo. Las propias Escuelas de Magisterio han contribuido al proceso de euskaldunización del sistema escolar vasco. Sin embargo, en las entrevistas podemos detectar que el conflicto no se ha desactivado. En un sector significativo del profesorado de la UPV/EHU se detecta una fuerte identificación del uso y afecto al euskera con ideologías políticas concretas, y su normalización como un proceso de construcción de identidad nacional. El esfuerzo que se ha hecho en la comunidad escolar y en las Escuelas de Magisterio no es vivido así de la misma manera. Para algunos, un sector mayoritario del profesorado no bilingüe, pero también un sector significativo del profesorado euskaldunizado, el esfuerzo es vivido como imposición, como el triunfo de una determinada opción política, lo que ha generado un sentimiento de agravio y de rencor, y una inhibición de la participación en el centro.

La educación para la paz es una de las competencias transversales que todo el profesorado entrevistado reconoce como un valor a trabajar en la formación inicial del maestro. Sin embargo, no todo el profesorado le da el mismo sentido y tratamiento. Se reconoce necesario trabajar valores y actitudes subyacentes a la paz: tolerancia, respeto, diversidad, convivencia, gestión y resolución de conflictos por las vías pacíficas. El problema se plantea cuando se contextualiza la paz al ámbito de la sociedad vasca. Entonces comienza a ser tratado como un valor, doloroso, problemático, complejo, resbaladizo que exige un tratamiento delicado, que trasciende en cierto modo lo que sería una educación en valores en sentido estricto. No sorprende, por tanto, que el profesorado evite referencias concretas al contexto vasco y se trabaje la paz en abstracto y de forma global, en relación a la guerra, al armamentismo, al dialogo, a la resolución pacífica de conflictos... Únicamente para un profesor la paz no se trata porque hay miedo.

Con este telón de fondo en las entrevistas se les preguntó su opinión sobre la iniciativa del Gobierno Vasco de llevar el testimonio de las víctimas de terrorismo al los centros escolares. Nos llamó la atención el hecho de que, a pesar de la difusión que el tema tuvo en su momento en los medios, cerca de la mitad de los docentes interrogados expresaron su desconocimiento. También nos extrañó que ningún profesor, incluso aquellos que se mostraban más beligerantes contra el terrorismo de ETA, apoyara totalmente la propuesta, sobre todo porque las entrevistas se realizaron tras el anuncio de ETA de no volver a atacar.

Los motivos aducidos para su rechazo fueron variopintos: no sirve para mucho, hay que analizar el contexto y los posibles efectos perversos, puede generar enfrentamientos con las familias, es arriesgado enfrentar a los niños y jóvenes con situaciones semejantes, tiene una clara intencionalidad política, es un exhibicionismo de las víctimas... Aunque las citas resultan un poco largas, las siguientes citas ilustran las diferentes motivaciones del rechazo.

“Yo no sé si llevaría a las víctimas a las aulas, porque cada uno va a tener su sesgo. Lo veo bien por una parte. Para que se vea lo que es un sufrimiento, una vida rota, el dolor, y que se vea. Pero eso no sé si es un poco exhibicionista. Y luego el punto de vista de alguien con dolor, no es un punto de vista objetivo, porque el dolor te, te, te, claro, te rompe por dentro, y entonces no puedes ver. No sé. Luego víctimas ¿qué víctimas? ¿no? Las mil o las ciento y pico. Entonces si hablamos de cantidad, de calidad. Bufff, vuelta atrás, qué pereza, estamos hartos. Quisiera hablar como padre y entonces..., pues la otra generación va a tener otro punto de vista, diferente, y yo creo lo van a comprender mejor. Espero y deseo que lo comprendan y lo..., que vaya mejor y que vaya mejor. Y tendría que tratarse por los tutores, sí tendría que tratarse. Es otro tema que tiene que estar en conocimiento del medio, tiene que estar en las tutorías”

[ED1]

“Es como en los colegios católicos que hacían antes que traían a los chinitos, al misionero una vez al año y hablaba de estos pobres, fíjate y tenemos que ayudar y tal y damos limosna, salvamos nuestra conciencia y el resto del año somos unos hijos de puta, perdóname que me exprese en estos términos. Pero... no me vale, no me vale yo creo que el respeto hay que trabajarlo, hay que creer que todos somos iguales y el respeto....., si los propios maestros no son respetuosos con sus alumnos..... A mí me parece que es que ahora toca hablar de esto, vamos a ser buenos, me pone el micrófono digo lo que quieren escuchar, es una hipocresía ¿sabes lo que quiero decir? Y luego también me parece que enfrentar a los chavales directamente con personas víctimas.....; esos chavales van a estar muy mediatizados por lo que luego van a hablar en casa probablemente; entonces esa vivencia va a estar muy mediatizada por lo que digan los padres luego o antes o después, no sé cuándo y esa intervención va a tener dos lecturas de “pobrecitos, que hijos de puta son los otros” o “esto es propaganda, no nos han traído a las otras víctimas, faltan los otros” ¿sabes lo que quiero decir? Porque en casa van a hacer una lectura de eso también y entonces no sé si va a servir para mucho”

[ED9]

“*Habría que llevar a todas las víctimas. Pero aparte de esto me parece que es algo bastante parcial o una cosa así. Que es una cosa un poco interesada. Que es un poco mal el uso de una cosa que es seria y no se puede utilizar así. Eso es lo que me a parecido a mí entonces. Claro, ahora que llegan los otros, que van a hacer todo lo contrario o así. Y eso no puede ser. Al final los niños los mareas. Al final o se hace bien, de una forma sin ninguna intencionalidad política ni nada o, si no, no se hace. Eso me parece a mí entonces.*”

[ED2]

Detrás de estas actitudes puede ser que se esconda el deseo de pasar página y de borrar de la memoria una parte dolorosa de la historia del País Vasco. Al igual de lo que ocurre en las escuelas, el profesorado de la Universidad huye de cualquier compromiso que le pueda arrastrar a situaciones de enfrentamiento y conflicto con sus compañeros de profesión, con las familias, con el alumnado. La sociedad vasca presenta una fractura ética que costará generaciones cerrar. Quizás por eso mismo la educación en valores reclame un lugar privilegiado en nuestras escuelas y universidades.

### 3. 2 El Máster de formación del profesorado de Secundaria

#### 3.2.1 Qué tenemos, qué queremos

Hubo que esperar a la Ley General de Educación de 1970 para que se asumiera por parte de la Administración que el profesorado de Secundaria precisaba una formación específica más allá de los contenidos academicistas de su propia disciplina, que no era igual la formación de un historiador que la de un profesor de Historia, que no era lo mismo ser acuarelista que enseñar dibujo. Durante años la formación del profesor de Secundaria estuvo encomendada al CAP, cuya finalidad no era tanto un formación profesional como el reconocimiento de una “aptitud” para la docencia, una aptitud pedagógica” y cuyas carencias han sido señaladas en numerosos trabajos (Imbernón, 1994; Esteve, 1997; Romero, Gutiérrez y Coriat, 2003; González Gallego, 2010).

Aunque en un principio fue una iniciativa novedosa, el CAP se diseñó para un contexto educativo muy diferente al que presentan nuestras aulas y centros escolares desde hace varias décadas. La ampliación de la enseñanza obligatoria, la llegada del alumnado inmigrante, los alumnos con necesidades especiales, los cambios culturales y sociales provocados por las TICs y los procesos de individualización, desinstitucionalización y globalización, las transformaciones en/ del mercado laboral, las profundas modificaciones del rol de alumno y del rol del profesor, los problemas de convivencia, las múltiples demandas que la sociedad y la familia reclaman

de la escuela, la creciente complejidad en la organización y funcionamiento de los centros escolares y una larga etc., han complejizado la labor docente del profesor de Secundaria y ha obligado a la Administración y a las universidades a modificar el modelo de formación inicial y tratar de integrarlo en el Espacio Europeo de educación Superior como Máster de formación del profesorado de Secundaria.

El nuevo marco educativo y social remueve los cimientos del sistema educativo y de lo que el profesorado, las familias, el alumnado y la sociedad en general piensan y esperan de la institución escolar. Al mismo tiempo, la transformación educativa no es fácil, porque, como toda institución, la escolar presenta estructuras consolidadas que siempre presentan una resistencia al cambio. Además, desde la LOGSE la Enseñanza Secundaria tiene un carácter multifuncional que ha modificado el carácter y las funciones tradicionales del profesorado. Como dicen algunos autores (Bolívar, 2004; Viñao, 2001), este nivel educativo está pasando por una crisis de identidad, al vivir la contradicción de su cercanía a primaria en la ESO y de dirigir la mirada a la universidad en el bachillerato. El profesorado de Secundaria deberá trabajar la comprensividad de la ESO, para atender debidamente la diversidad y asegurar las mismas oportunidades educativas a los alumnos y, al mismo tiempo, preparar a sus alumnos de bachillerato, etapa ésta que no tiene ya tanto un carácter selectivo como preparatorio para la universidad. Además la secundaria ha entrado también en una espiral de reformas que ha terminado provocando la confusión del profesorado, el desconcierto de las familias y el despiste de buena parte del alumnado. En secundaria se viven, también, tiempos confusos e inciertos, a los que el profesorado, fruto de una formación anclada en el pasado, no sabe enfrentarse y dar una respuesta satisfactoria.

“ A todo esto se le añade que hemos tenido Secundaria en 10 años como 5 planes, con lo cual el profesor que lleva 20 años en Secundaria no sabe qué pensar, ni qué hacer. Y en muchos casos ha renunciado a enseñar. Y se ve, porque antes había claro que había que enseñar contenidos, y se enseñaba, y el que no sabía se suspendía. Ahora como no se sabe qué enseñar, se renuncia a enseñar. Entonces estamos en un momento de confusión, de transición, y con unos esquemas antiguos en una sociedad nueva donde se pide que la enseñanza Secundaria sea universal y lo que se pide desde la sociedad y la economía. Es decir, un país desarrollado es aquel que tiene una mano de obra cualificada, frente a un país subdesarrollado que no tiene una mano de obra cualificada. Entonces una mano de obra cualificada es una mano de obra que ha hecho la Secundaria ¿Se educa para eso en Secundaria? Yo creo que mayoritariamente no, en estos momentos. Pero, claro, hay

*confusión y hay malos resultados. Y entonces habrá que hacer una formación inicial pues que aborde un poco esta problemática. Y además junto con otro factor que a mí me parece determinante, es decir, el profesor, sea licenciado o sea graduado, es decir, sea de primaria, sea de Secundaria, viene marcado fundamentalmente por su experiencia universitaria. Y esa experiencia universitaria es con una enseñanza obsoleta ¡Mayoritariamente, no vamos a ponernos aquí absolutista!" ”*

(E15)

El profesorado de Secundaria debe por tanto preparar a los futuros universitarios en un bachillerato propedéutico para la universidad. Pero debe, también, dar la formación básica para todos los ciudadanos. De alguna manera la misma estructura de la Secundaria les obliga a ser educadores y no simples enseñantes.

En las entrevistas el profesorado comentaba la falta de adecuación de CAP para dotar al futuro docente de las herramientas apropiadas a esta labor esquizofrénica y polisémica en la que se ha convertido el trabajo docente del profesor de Secundaria. Era una formación que requería una renovación radical. Sin embargo, al preguntarles sobre la idoneidad del Máster, el profesorado y los responsables de los másteres de los tres másteres impartidos en la CAPV presentan opiniones divergentes,

- a) Para los responsables de los Másteres de la Universidad de Deusto y la Universidad de Mondragón, el Máster de Secundaria, a pesar de sus claroscuros, ha significado una auténtica renovación metodológica, que ha obligado a su profesorado a formarse y a reciclarse para adquirir las herramientas, metodologías y técnicas activas y cooperativas que reclama Bolonia. En ambas universidades los docentes llevan, sobre sus hombros una larga trayectoria de formación continua.

Esta formación ha dado sus frutos en un profesorado innovador, abierto, comprometido con su labor, cercano al alumno, capaz de trabajar coordinadamente y en equipo a nivel general, de las especialidades y de las materias. Es un profesorado que trabaja competencialmente y que con su alumnado mantiene una relación más personal, cercana, continuada y constante, lo que favorece y permite llevar a cabo una evaluación continua.

A pesar de que la relativamente reciente implantación del Máster impide hacer valoraciones definitivas y que se necesite avanzar más en un trabajo global y mejorar aspectos consustanciales, el Máster ha significado un claro avance con respecto al CAP.

En ambas universidades, este proceso de renovación de la formación inicial del profesorado de Secundaria estuvo liderado, auspiciado y alentado por la institución universitaria, que se preocupó de que el profesorado conociera ejemplos de innovación en las universidades europeas y españolas más punteras en formación inicial del profesorado. A través de un trabajo duro, arduo se ha conseguido un profesorado comprometido con todo lo que implica el proceso de Bolonia y con el propio proyecto educativo de su universidad: eficiencia profesional sobre bases cristianas en la universidad de Deusto y adhesión a los principios cooperativistas en Mondragón, primando en ambos casos una visión global de la educación, la idea de trabajar en grupo en todos los ámbitos y dimensiones educativas, la centralidad de las competencias transversales, metodologías activas, cooperativas e innovadoras.

- b) El profesorado de la UPV/EHU se muestra mucho más crítico. En las entrevistas se critica el escaso interés del Gobierno Vasco y de la Universidad por la formación de buenos profesionales de enseñanza Secundaria. Los criterios seguidos para diseñar, organizar, y poner en marcha el Máster no han sido profesionales. La dinámica responde a los intereses de los diferentes departamentos responsables, esto es, razones de docencia y no de calidad. Así, a la hora de impartir una asignatura, no se ha buscado al profesorado idóneo, sino al útil a los intereses de los departamentos, que siguen sujetos a criterios medievales para un profesor.

El Gobierno y la Universidad han alentado indirectamente esta carencia de miras en la implantación del Máster al exigir un coste cero, consecuencia de su visión grosera y escasamente científica de la formación del profesor de Secundaria: *“una anomalía del sistema, porque no es ni alguien que ha estado tradicionalmente en educación como los maestros, ni se va a dedicar a lo que se ha formado, que es la ciencia. Es decir, denle un cursillito más de contenidos, por si acaso se le ha olvidado y denle algo de pedagogía”* [ED15]

Así, la formación del profesorado, la coordinación de los contenidos, actividades y metodologías, la planificación, tutorización y desarrollo de las prácticas, toda la puesta a punto de la maquinaria del Máster, depende de la iniciativa y buena voluntad individual de su profesorado, sin el apoyo y compromiso de la institución académica, totalmente despreocupada de dotar a su profesorado de la formación que Bolonia reclama para los formadores de formadores.

Este contexto puede explicar la carencia en las entrevistas de una visión global de Máster en un sector de su profesorado. Es un discurso limitado a la parcela concreta de su materia. También explica el sentimiento que transmite en ocasiones el profesorado en la entrevistas del Máster como algo ya visto, hermosísimos planteamientos teóricos para que todo siga igual, porque nadie le ha motivado a innovar, a mejorar, a cambiar sus rutinas.

Por otra parte, el discurso del profesorado de los tres másteres que conforman la oferta de las universidades vascas, evidencia que el tipo de alumnado que accede al Máster, sus actitudes y expectativas, no favorece la formación de un profesorado de secundaria de calidad y sabedor de las implicaciones y características de la profesión docente.

El profesorado dibuja el perfil de un alumnado adulto, exigente, agradecido si el profesorado muestra interés, en ocasiones participativo, pero sin una vocación clara para la docencia. Por el contrario, la mayoría desearía dedicarse a la investigación, entrar en la empresa, en la universidad, trabajar, en una palabra, en el ámbito de los estudios realizados. Son pocos aquellos alumnos que comenzaron sus estudios universitarios con el proyecto de ser profesores de Secundaria: *“No te transmiten ‘es que tengo vocación’* [ED16] De hecho, es significativo que hasta ahora ninguno de los doctorandos participantes en el Máster haya investigado sobre temas educativos. Acceden la mayoría al Máster con la conciencia de abrir otra puerta más en su incorporación al mercado laboral, *“no sea que me haga falta y tenga que buscar trabajo en otro ámbito porque el mío...”* [ED3]. La carencia de una conciencia de educador les dificulta captar el sentido integral de la educación como formación y desarrollo en todos los ámbitos de la persona: *“un chaval me dijo, era sociólogo, estaba haciendo el área de Humanidades, que él no tenía que educar en valores”* [ED18].

De ahí, de acuerdo con el profesorado entrevistado, la responsabilidad del Máster en dotar a su alumnado de los instrumentos teóricos y metodológicos para dotarles de una identidad profesional acorde al perfil de docente que la sociedad le exige en estos momentos de profundas transmutaciones sociales y culturales. En el transcurso del Máster le tendría que quedar claro al futuro docente que los conocimientos que ha adquirido en el Grado o en la Licenciatura no le otorgan competencia alguna para ser profesor y que solamente es una parte, y no precisamente la más importante, para realizar adecuadamente las tareas docentes. Conocer una materia es, indudablemente, imprescindible, pero saber qué hacer con los adolescentes que tiene delante es bastante más importante.

“Yo creo que el profesor de Secundaria entra con una idea de yo soy (...) soy químico, yo soy historiador, yo soy economista, pero no te dirán yo soy profesor de química en Secundaria. No te dirán. Es decir, y esto es grave porque es que no tiene definida su profesión. Es decir, lo primero que tratamos de inculcar, o esa es la intención, no sé si lo hacemos o no, pero la intención es que ellos son graduados o licenciados en una cosa, pero que eso no es su profesión. El máster de Secundaria es un máster profesional. No es un máster de investigación, es un máster profesional. Y, entonces, les va a marcar las líneas de su profesión. Y su profesión



*fundamentalmente es de educador, que es una de las cosas... Y eso implica muchos más conocimientos que los que ha adquirido con su grado. Evidentemente es claro que uno no puede enseñar lo que no sabe; alguien que no es graduado en historia no puede enseñar historia, porque no sabe, Pero lo que está claro es que un historiador no es un profesor de historia se Secundaria, no lo es, porque no tiene las características propias de profesor. (...) Ese es el primer problema que nos encontramos: una formación inicial profesional ¿de qué profesión? ¿Cuál es la profesión? Porque hay, yo estoy convencido que ahora yo les paso a los que han estado en el máster qué eres tú y para el carné de identidad donde ponen profesión y van a poner químico, historiador, sociólogo, psicólogo. Claro no van a poner profesor o asesor de psicología en Secundaria, que es la profesión que van a desarrollar o que están desarrollando, o asesor en el grupo de asistencia psicológica y orientación profesional. No. No. Van a poner psicólogo. Van a poner el grado ”*

[ED15]

Ahora bien, la labor no es fácil, pues esta falta de identidad profesional se acompaña con una imagen estereotipada, tradicional y, al igual que el alumnado de Magisterio, bastante frívola de la vocación: buen sueldo, cierto status, estabilidad, vacaciones largas. Hijos de su tiempo, el alumnado se mueve por motivaciones extrínsecas y no por la funcionalidad o el contenido intrínseco del rol docente.

No hay que olvidar tampoco, en palabras del profesorado, que no vienen de vacío, proceden de una escuela y una universidad con unas rutinas y prácticas educativas tradicionales a cuyo través han configurado una imagen estereotipada del docente y la docencia: clase magistral, libro de texto, ejecución y corrección de problemas. Esta experiencia escolar anacrónica, pero hecha suya por el alumnado, puesto que le ha ayudado a tener éxito en el sistema educativo, estimula una mentalidad instructiva que oculta la dimensión educadora y formativa de la profesión docente.

*“ Cuando a los alumnos del Máster les dices que ellos son modelos, que sus alumnos se van a fijar mucho en ellos, en todos los sentidos, desde como visten, hasta como hablan, hasta como les tratas, pues se quedan un poco perplejos, porque su idea es “no, yo les voy a enseñar matemáticas y punto” ”*

[ED18]

La mentalidad instructiva ayuda a asimilar saber a enseñar y a un menosprecio de las dimensión de carácter sociológico, pedagógico, didáctico y psicológico del hecho educativo. Se acercan al Máster sin atisbo de curiosidad y lo consideran como un puro trámite de obligado cumplimiento. Desde el inicio de la formación huyen de lo que consideran planteamientos teóricos y buscan recetas mágicas válidas para cualquier contexto educativo. Así, cuando en el transcurso de Máster se les enfrenta a cuestiones tales como las funciones de la educación, el tratamiento de la diversidad, los alumnos con necesidades educativas especiales, la interculturalidad, el trabajo cooperativo, el aprendizaje desde el dialogo..., en un primer momento de rebeldía, rebrotan las representaciones iniciales de la docencia y “bueno, yo me he formado como químico, físico o matemático, y entonces enseñame cómo trabajar las matemáticas, no incidas tanto en visiones más globales, más amplias de la educación” [ED20]. No entienden que el proceso enseñanza-aprendizaje no es cerrado, que las cosas pueden y deben hacerse de diferentes maneras, que depende del contexto, que educar es complejo y la creatividad un valor importante en el hacer del profesorado.

“Entonces yo creo que ahí hay un despiste enorme ¿no? Y ahí uno de los síntomas de esa problemática es aquellos profesores que dicen “no, no, entro en el aula, doy historia y salgo del aula” o “no, no, yo entro en el aula, doy química y salgo del aula “. Y dices..., pues usted está entrando en uno de los principales factores de riesgo que tiene esta profesión, que es la de depresión psicológica, es decir, “usted pásese” así 5 años y verá usted cómo termina”. Ya por prevención de salud usted no piense así. Entonces yo creo que ese es un problema que tiene un síntoma claro en el que dice “no, no, yo entro, porque yo soy profesional, yo sé de Historia, yo entro y explico las guerras púnicas”, bueno no sé si se explica eso ahora, pero o “yo explico la transición del imperio romano al imperio medieval”. Ese es un problema, hasta convencer a la gente de que tienen que..., que es una profesión compleja, donde se enfrentan a un adolescente, con una serie de características y que tiene que interaccionar con él, con la familia y con la sociedad donde está integrada. Porque yo una de las primeras cosas que les digo a mis estudiantes de ciencias es que no tienen el mismo currículo un profesor que está en un colegio privado o un instituto del centro de la ciudad que otro profesor o profesora que está en un instituto de una zona marginal, con problemas de drogadicción, delincuencia, etc., etc. Porque aunque se tiene que educar para la justicia y la equidad, pues hay factores que humanamente no se pueden descartar, porque llevan al fracaso y al absentismo escolar. Y que eso es complejo, es otro factor que se debe tener en cuenta ¿no?”

[ED15]

Los alumnos aprenden por imitación los métodos con los que han sido enseñados y tienden a reproducirlos en su futura actuación docente. El gran reto del profesorado del Máster consiste en mostrar una coherencia entre los métodos que mostramos a los alumnos para trabajar en el aula y los que utilizamos en el aula en la impartición de las asignaturas.

Al igual que numerosos expertos en educación, el profesorado entrevistado señala que la finalidad básica del Máster es dotarles de una identidad y un saber profesional. Deberá enseñarle a sintetizar el saber académico y didáctico de acuerdo a las complejos y variables contextos en los que desarrolle su quehacer profesional. Los futuros profesores deben adquirir durante su etapa de formación los conocimientos, las capacidades y las habilidades que les facilite la toma de decisiones racionales acertadas y adecuadas ante los problemas prácticos que se les presente en su futura práctica profesional. La formación facilitada en el Máster debe servirle para entender la realidad y para orientar su futura práctica. La práctica tiene que ser el telón de fondo de la formación.

Dado que el aspirante a profesor no tiene una experiencia educativa sino a través de su propia experiencia como alumno y de la información teórica recibida, el profesorado del Máster otorga importancia fundamental a hacerles reflexionar sobre su propia realidad educativa e introducirles, a través del practicum, en la problemática real de las aulas y centros educativos, para que, superando sus prejuicios e imágenes falsas del rol docente, “*desarrollen procesos constructivos sobre la planificación de su futura acción docente*” (Máquez Aragonés, 2009: 78).

El aprender a enseñar es un proceso continuo que se alarga a lo largo de toda la vida profesional del docente, que se construye socialmente, que con el paso del tiempo exige cambios profundos en las prácticas y rutinas de los enseñantes, que exige un espíritu abierto a la mejora y a la innovación, y al que solo se puede llegar desde la reflexión y el cuestionamiento de la propia práctica educativa. Las prácticas en el Máster tienen, para su profesorado, esa función de ponerle al futuro docente en la experiencia y en la situación de profesor, para que desde ahí pueda desarrollar la disposición reflexiva, crítica y de mejora de su propia práctica docente.

“Yo creo que en el periodo de prácticas lo que tienen que hacer es conocer una escuela desde el punto de vista del profesorado, porque ellos lo conocen desde el punto de vista del alumnado. Yo creo que para eso las prácticas sirven. De alguna manera tienen que pisar la escuela pisándola en clave de profesor”

Aunque todo el profesorado y los responsables del Máster conceden un lugar privilegiado a las prácticas en la formación de los futuros docentes de Secundaria, sin embargo se encuentran con serias dificultades en su diseño y ejecución: no hay un compromiso del Gobierno Vasco para reconocer la tutorización del alumnado en prácticas como parte de la dedicación de los profesores de instituto, faltan en nuestro ámbito educativo investigaciones que aporten los cimiento científicos para su proyecto y desarrollo, lo que de alguna manera provoca que las prácticas de secundaria sean una copia de las de Magisterio y no se adapten a las características de esta etapa educativa y de su alumnado, escasean centros innovadores a los que enviar al alumnado, inexperiencia del profesorado del Máster en Secundaria, falta de coordinación entre los mentores del Máster y los tutores de prácticas, no se trabaja sobre proyectos comunes, el trabajo individualista, las metodologías arcaicas y el espíritu derrotista de algunos institutos frenan y frustran actitudes innovadoras del alumnado del Máster...

Es un discurso común de los responsables de las tres universidades el atraso metodológico de los institutos, donde el libro de texto es el rey y donde el trabajo en equipo o las metodologías activas y cooperativas brillan por su ausencia, siendo estas carencias limitaciones importantes en la formación del futuro docente. El prácticum debería ser un aprendizaje para la innovación y la mayoría de las veces es la interiorización de rutinas gastadas.

“Hay un desfase totalmente, que aquí las competencias que queremos que desarrollen, los centros ni mucho menos están preparados (...), hay una escalón enorme. Ya no solo las nuevas tecnologías que puede ser lo más llamativo, sino en metodología de enseñanza. Claro aquí les estamos enseñando de enseñar por competencias, de trabajo cooperativo, de trabajo autorizado entre los alumnos, y los centros siguen leyendo el libro. Así te lo cuentan los alumnos, va un profesor y leer el libro en lengua, en historia, filosofía y hacer problemas y problemas en matemáticas. Pues claro, choca. Y ahí nosotros y los tutores tienen que hacer un trabajo fuerte para ver desde una perspectiva de futuro, que no podemos enseñarles como se enseñaba antes, que tenemos que.... Que si lo saben hacer... Lo que hay cualquiera lo puede hacer prácticamente, pero que ellos tienen que pensar que hay otra forma de hacer. Sí, eso es un problema importante, pero claro, los centros van al ritmo que van, y hay algunos que van más adelantados y como no hay centros suficientes adelantados como para que vayan todos nuestros alumnos, ni los vuestros ni los nuestros, entonces tienen que ir...”

Ahora bien, en medio de todas las dificultades y posibles carencias, ¿qué tipo de profesorado de secundaria forma el Máster? Hay que señalar de cara a interpretar las respuestas, que en ocasiones en las contestaciones del profesorado el mundo del deseo esconde inconcientemente el mundo de la realidad y que el producto deseado sustituye al real. Hecha esta salvedad, a la hora de dibujar el retrato robot del alumnado egresado en el Máster encontramos diferencias importantes entre las tres universidades, que evidencian rasgos diferenciales de sus proyectos educativos.

- a) El discurso del profesorado de la UPV/EHU prueba la falta de asimilación del profesorado de Máster como un proyecto común y consensuado. Así cada docente nos describe el modelo de profesor trabajado desde el Máster, sino el que él mismo trabaja en su materia respectiva. Si agrupamos las diferentes respuestas, podemos dibujar un perfil de profesor con unas actitudes, aptitudes y valores aceptados y trabajados por todo el profesorado del Máster: un profesorado que aúna lo instructivo y lo formativo, que intenta innovar la metodología y los contenidos, abierto, ordenado, trabajador y activo, que sabe buscar y gestionar información, con espíritu crítico y actitud autoevaluadora.
- b) Desde la Universidad de Mondragón se hace hincapié en un profesor que tiene una visión global de la educación, que ha aprendido a aprender, capacitado para trabajar en grupo, con capacidad de respuesta ante los retos que le surjan a lo largo de su carrera profesional, buen comunicador y capaz de trabajar la interculturalidad.
- c) La Universidad de Deusto intenta formar un profesorado humano y humanista, que ve al alumno como persona, le cuida y se preocupa de su desarrollo integral, que se adapta a las características del grupo, trabaja las competencias más que los contenidos, cuida el ámbito relacional, utiliza metodologías grupales y cooperativas, concibe la docencia como un servicio, preocupado por las dimensiones sociales y éticas del quehacer docente. Responde al tipo ideal de profesor de secundaria presente en el discurso de la profesora entrevistada:

“Yo creo que tiene que ser una persona muy humana, que sobresalga en todos los valores que pueden llamarse humanizantes, de respeto, de diálogo, de colaboración. Yo creo que eso es fundamental para ser docente, a nivel de alumnos y de profesorado en un centro que yo creo que hay que trabajar en grupo, en los centros. Todo lo que tenga que ver con esa dimensión humana de relación, de relaciones interpersonales positivas, que nos ayude a crecer como profesores, que les ayude a los alumnos a crecer, yo creo que para mí es fundamental, el trabajo con las emociones, que sepa dominar sus

*emociones, encauzarlas positivamente, que tenga coherencia, entre lo que yo digo y lo que hago, esa coherencia interna. Yo creo que por ahí van, para mí los tiros, independientemente de que sepa mucho de su materia, esté bien formado para poder dar esa materia ”*

[ED18]

Sin embargo, hay que señalar que no todo el profesorado del Máster proyecta una visión positiva del tipo de profesional que se forma. Así, dos profesores de la UPV/EHU muestran una actitud crítica y negativa. El Máster, en su opinión, prepara licenciados para acabar programas, profesores fuertemente marcados por el conocimiento disciplinar. Un profesor que no sabe relacionarse con las familias, que centra su actividad docente al espacio del aula, que desconoce las funciones y los retos de la escuela en la sociedad de las posmodernidad, que arrincona su responsabilidad ética con el alumnado y la comunidad...

*“Estamos fabricando un profesor que está muy marcado por el conocimiento disciplinar. Le han dado una pequeña capa de pintura sobre teoría educativa, pero está muy mal preparado para saber discernir materiales educativos innovadores frente a materiales educativos anacrónicos. Muy grave. Y segundo, está muy mal preparado para tener herramientas que le permitan aplicar conocimiento científico a sus relaciones en el aula y a sus relaciones con las familias. Ese es el tipo que estamos sacando ”*

[ED15]

Sin entrar a analizar la certeza de sus juicios, si que es cierto que estos profesores nod descubren carencias en el discurso de sus compañeros. Así ninguno de ellos trabaja con sus alumnos compendias comunicativas y relacionales con las familias, tampoco la dimensión de la responsabilidad del docente en su quehacer profesional en la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y libre. Es decir, anteriormente han cuestionado el espíritu pragmático de sus alumnos al acceder al master y su falta de compromiso ético, pero también ellos parecen moverse mayoritariamente en una concepción individualista y meritocrático del rendimiento y éxito escolar.

Por otra parte, sin analizar los contenidos y las metodologías utilizadas en el Máster, lo que de alguna manera nos apartaría de los objetivos del presente estudio, sin embargo, respondiendo a la petición expresa que algunos de los profesores entrevistados han realizado a las investigadoras, señalamos las propuestas que en las entrevistas han surgido de cara a la

mejora del Máster: reducir las clases presenciales y trabajar más de forma tutorizada, mejorar la coordinación del profesorado, una mayor relación entre la teoría y la práctica, mayor compromiso y vocación del profesorado participante, mayor implicación de la Administración, adecuación de los complementos de formación con el objetivo profesional, mejora de la selección y evaluación del alumnado, una mayor experiencia y conocimiento del profesorado en/de la etapa de secundaria, mejora sustancial de las prácticas, asemejándolas al modelo anglosajón y finlandés...

En todo caso, salvo alguna voz aislada en contra, el profesorado señala que en términos generales, aunque todavía priman los contenidos, la formación impartida se adecúa a las líneas estratégicas marcadas por el Gobierno Vasco a la enseñanza secundaria. De hecho el sentir general de los profesores entrevistados es que el Máster no se tiene que adaptar a una escuela vasca bastante arcaica, sino son los centros escolares quienes se tienen que abrir a las líneas innovadoras propuestas y trabajadas en el Máster.

*“Yo creo que realmente lo que ven es una realidad que de alguna forma la ven difícil de poder cambiar. Yo creo que llegan a un centro, se meten en el centro, y a pesar de que hemos trabajado que en el centro hay posibilidades de gestión, de innovación y de cambio... (...) Incluso yo diría en algunos casos mensajes señalando que lo nuestro es un tópico y que la cruda realidad es la que se van a encontrar, ¿no? Entonces no sé si eso crea frustración, en algunos casos probablemente sí, pero en otros casos, yo creo que aquí tenemos algunos casos que realmente se reafirman en lo que han visto y en la necesidad de cambio ”*

[ED20]

### 3.2.2 El trabajo con valores

#### 3.2.2.1 El lugar y en sentido de los valores

Al igual que para con la educación Infantil y Primaria, se espera que la Educación Secundaria aporte a la formación de los jóvenes no solamente conocimientos teórico-prácticos, sino también la curiosidad, la tolerancia, la solidaridad, el respeto por las diferencias, en una palabra, todos los valores democráticos contenidos en la Declaración de los Derechos Humanos. Así en las entrevistas, a pesar de que al describir al alumnado egresado no han señalado tales valores, la mayoría del profesorado aboga por la necesidad de incluir y de trabajar en la

formación inicial del profesorado un determinado tipo de valores y principios, conocimientos y capacidades, así como el compromiso ético con la profesión y con el desarrollo integral de sus alumnos. La educación en valores forma parte del propio proceso de profesionalización de los alumnos que acuden al master.

Educación en valores en la formación inicial es, para el profesorado entrevistado, desarrollar en el futuro docente el sentido crítico ante la educación. Tiene el cometido central de equipar a todo el profesorado de un conjunto de valores, creencias y compromisos, concepciones, capacidades y prácticas que le permiten orientar éticamente el ejercicio de la profesión, comprometerse en el desarrollo integral de sus alumnos y adoptar en cada situación las decisiones más razonables y oportunas para la mejora continuada de tal empeño.

Indudablemente, para el profesorado educar en valores se aleja de cualquier forma de adoctrinamiento. No se trata de inculcar los valores del profesor, sino de estimular el sentido crítico y abrir la mente del alumno a otras perspectivas, *“en hacer pues bueno lo que es la alteridad, un poco admitir al otro”* [ED3]. En este sentido, en las entrevistas surge la importancia de hacer visible el currículum oculto, de que el profesor sea consciente de los valores que transmite y que explicita aquellos que quiere transmitir.

*“Entonces lo que más me preocupa, no es tanto qué valores deberíamos transmitir, sino qué valores estamos transmitiendo, normalmente de manera inconsciente. Y no sé si somos suficientemente críticos con ello, pues, por ejemplo, lo que es la enseñanza científica, o la historia, la geografía, que parece que son asépticas y no lo son. Entonces los mismos contenidos de historia transmitidos de una manera o de otra, con unos textos con unas formulaciones discursivas o con otras cambian. (...) Y luego, cuando descubres estas cosas, yo creo que disfrutas más, porque para ti es una actividad intelectual; todos los días te tienes que preocupar no solamente qué estás dando o qué estás trabajando, si no cómo lo estás trabajando y qué estás consiguiendo, si realmente en el aula hay un ambiente de compartir, de colaborar, o no”*

[ED16]

A través de la educación en valores el profesorado intenta hacerle al aspirante a docente que ser buen profesor es algo más que impartir contenidos conceptuales. Es mostrarles que tienen una responsabilidad social y una responsabilidad individual con sus alumnos.



### 3.2.2.2 Valores trabajados

El análisis del perfil de profesor de secundaria modelado en los tres Máster existentes en la CAPV nos indicaba ya los diferentes valores trabajados en cada una de las Universidades en la formación inicial del profesorado. Quizás por ser el colectivo más numeroso en las entrevistas, el profesorado de la UPV/EHU cita un mayor número de valores trabajados. A diferencia del apartado dedicado a las Escuelas de Magisterio, enumeramos a continuación los valores trabajados en cada Master. Creemos que de esta manera se muestra de forma más clara el tipo de profesor de secundaria a conseguir en cada universidad, que, como veremos, coincide con el de maestro, es decir, evidencia el proyecto educativo de cada universidad, que en el caso de la UPV/EHU no está explicitado como en las universidades de Deusto y Mondragón, pero que a modo de curriculum oculto fabrica un producto con una identidad propia.

#### ***Master UPV/EHU: Innovador comprometido socialmente***

En un primer momento se observa que los valores más comunes corresponden a competencias y rasgos personales demandados en todos los informes al profesorado de la sociedad global del siglo XXI. En este sentido no nos coge desprevenidos su coincidencia con los contenidos valorativos y competencias éticas mencionadas explícitamente en las titulaciones de Grado.

Al igual de los visto en las escuelas de magisterio, el profesorado de la UPV/EHU señala valores de realización personal encaminados a la profesionalización de los aspirantes a profesores que acceden al master con una visión trivial y hueca de la profesión docente: *esfuerzo, trabajo, capacidad de superación*. A su lado un conjunto de valores dirigidos a desarrollar una docencia de calidad: *valoración de la ciencia, creatividad, iniciativa, proactividad, innovación, la excelencia, sentido crítico, disfrute del logro, capacidad de decidir, implicación, actitud de descubrimiento, deseo de explorar*.

“La sociedad vasca se ha distinguido por valorar enormemente la iniciativa y el trabajo, Bueno yo creo que hemos pasado un período en el que no. Y además hemos pasado a otro período en el que yo vivo de la institución social, es decir, que trabaje otro y yo vivo...; me retiro a los 50, que me pasen la pensión y ya está, hasta los 80; oiga usted que son 30 años, que trabaje el otro; y esto nos va a traer a largo plazo, todavía no, nos va a traer a largo plazo un problema industrial y un problema de empobrecimiento del país. Que hay gente que está apostando por la oveja latxa, el queso de Idiazabal y

*la antxoa del Cantábrico, que me parece estupendo, pero de eso viven los países pobres. Los países desarrollados viven de las patentes, de la iniciativa personal, el proactivo, de la creatividad, innovación, esfuerzo, trabajo. Todo eso es lo que yo llamo los valores del trabajo. Esos valores han ido desapareciendo. Es decir, el listo, el listillo es el que copia y aprueba; el que sin esfuerzo lo hace; alumnos que dicen no digas que he trabajado bien en clase, no me menciones; no me hagas la faena de decir. Entonces ¿qué tipo de sociedad vamos a llegar? Esto, es decir, yo creo que esto es absolutamente insostenible ”*

[ED15]

Como sustrato, valores afianzadores de la personalidad: *autoestima, espíritu de colaboración, sinceridad, autonomía, autenticidad, capacidad de ver en la incertidumbre posibilidad, tolerancia a la frustración, lealtad, honradez, identidad personal e imagen pública.*

*“Identidad personal, imagen pública, eso también me parece muy importante, ya a nivel de Universidad. Insisto mucho en eso, en mostrarles..., que ellos sean conscientes de qué imagen dan, qué imagen percibimos los demás de lo que ellos hacen, si es una imagen coherente, incoherente, errática. No a nivel tanto de carácter si no más de la tarea académica que estamos haciendo, cómo presentan las cosas, como se las presentan a los demás ”*

[ED16]

Un segundo bloque hace referencia a valores sociales conducentes a trabajar el sentido moral y el compromiso ético y social de la profesión docente. Así valores destinados a la construcción de una escuela inclusiva y democrática: *interculturalidad, igualdad de género, perspectiva de género, trabajo en equipo, cooperación y colaboración, participación, compromiso, solidaridad, responsabilidad.* Aparecen también aquellos valores necesarios para una convivencia en libertad; *paz, convivencia, pluralidad, respeto, aceptación al otro y respeto a la diversidad*

*“No sé, respeto, actitudes de respeto, o de cooperación, pues son importantes y hay que trabajarlo. Valorar después aspectos de*

*creatividad, de no hablar mal de otras personas, sobre lo que otras personas puedan proponer, lo cual tiene que ver con el respeto. El respetar un poco la diferencias entre las personas. Aceptar al otro, lo que somos cada uno de nosotros, donde nos movemos. Poco ir por esos terrenos. Y ¿la paz? Pues sí. Si tu trabajas esos valores, estás pensando en una sociedad pacífica, no estás trabajando para hacer la guerra ¿no? ”*

[ED17]

### **Master Universidad de Deusto: Humanista con capacidad de escucha**

En el campo de los valores individuales, se trabaja el *esfuerzo* y el *valor del saber* como contraprogramación a los valores que prevalecen en el ámbito social.

*“ El tema del esfuerzo, es decir, para ellos no cuesta nada hacer las cosas, no valoran nada las cosas, o por que se lo dan hecho o porque tienen de todo. Pero yo creo que ese tema es difícil de solucionar, porque si no compaginas la casa con la escuela, es difícil. Yo creo que el esfuerzo, el saber por el saber, quiero aprender, necesito saber no solo porque es bueno para el trabajo, sino también personalmente ”*

[ED18]

Entre los valores sociales, el respeto es el valor básico, “*con respeto se va a todas partes*” [ED18]. Asimismo, se trabajan valores relacionales, como el *dialogo* y el *saber escuchar*. Dentro de los valores convivenciales también se trabaja la *convivencia* y la *paz*.

### **Master Universidad de Mondragón: Innovador con espíritu cooperativo**

De alguna manera los valores señalados se encaminan a formar profesores capaces de trabajar de forma conjunta en la elaboración de proyectos educativos, esto es, de “*reflexionar y discutir de forma constructiva sobre lo que hacen, para que hacen y que necesitarían para poder hacer eso que quieren hacer*”. Los valores trabajados para ello son: *innovación, dialogo, trabajo en equipo, gestión de grupos, autonomía, espíritu crítico, seguridad en uno mismo*.

“Yo creo que uno de las cosas fundamentales es el ámbito organizativo. Un centro educativo para que realmente desarrolle un proyecto educativo como el que en principio quisiéramos desarrollar, con esa visión crítica, investigativa, constructivista, en fin, que eso también habría que irlo definiendo, yo pienso que ahí hay que trabajar mucho. Hoy en día hay muchas inercias en los centros, hay mucho corporativismo muy grande, o hay una verticalidad muy grande. Hay muy poca costumbre de trabajar de forma conjunta, realmente discutiendo y reflexionando sobre lo que hacemos. Yo creo que no hay. Yo creo que en lo poco que conozco no hay esa cultura. No es fácil hablar de cómo tendría que ser un proyecto educativo, que características debería de tener, y en base a eso, cómo podríamos organizarnos.(...) Cómo se organiza un centro, cómo se puede organizar un centro, que posibilidades de....”

[ED20]

A su lado un conjunto de valores destinado a conformar relaciones en el centro que permita desarrollar un modelo de escuela innovador y cooperativo: *convivencia, capacidad de indagación, gestión emocional, dialogo*

“Trabajamos con personas, cómo podemos conocer mejor cómo son esas personas, qué piensan. Pienso que es otro elemento importante. Yo si quiero plantearme algo, necesito conocer bien a las personas con las que quiero convivir ¿no? Entonces todo lo que tiene que ver con ese ámbito que igual se podría desgranar con todo lo que tiene que ver con la capacidad de indagación, todo lo que tiene que ver con la gestión emocional, todo lo que tiene que ver con la gestión de grupo, todo lo que tiene que ver con ese intercambio fluido de opiniones, todo lo que tiene que ver con la convivencia en el aula, pienso que son elementos fundamentales para desarrollar otro modelo de escuela”

[ED20]

### 3.2.2.3 Modos, tiempos y espacios en la educación en valores

Al igual que el profesorado de las Escuelas de Magisterio, los docentes del Máster consideran imposible educar sin transmitir valores, aunque sea de forma implícita. Un profesor comenta la imposibilidad de *“enseñar conceptos, sin procedimientos, valores y actitudes, y, al revés, no se puede enseñar valores sin conceptos, principios y procedimientos”* (M2ME). De ahí la obligación del Máster de sensibilizar a su alumnado que consciente o inconscientemente, se propongan o sin proponérselo, explícitamente o de forma implícita, van a ser educadores y no simples instructores. Al profesorado le preocupa mostrar al alumnado del Máster que la responsabilidad ética de los docentes va más allá de su horario y de los muros del centro; se es educador las 24 horas del día con el ejemplo, la preocupación, el cuidado, el deber.

“Hoy vamos a hacer una sesión de alcohol y drogas, hoy una sesión de tal y tal” y luego cuando te enteras que un chaval de 12 años está drogándose, no sabes qué hacer, no haces nada, luego lo comentas con los amigos “Jo tal” me he hecho el despistado, lo he visto en la calle. Es de tu tutoría, aunque esté en la calle ¿cómo te vas a hacer el despistado? ¿No entiendes que sigues siendo su profesor las 24 horas del día, incluso cuando no seas su profesor seguirás siendo su profesor? Si entendemos el profesor como educador y eso por ejemplo, creo que estás de acuerdo en que antes existía y hoy no existen ni los vecinos, ni los padres de otros compañeros, ni los educadores y los educadores cuando da la hora exacta, se marchan la mayoría, no todos y entonces, bueno, ahí perdemos todos. No creo que sea más trabajo ”

[ED16]

“Pero al final aunque estés enseñando, estás educando a la vez. Ellos tendrán que darse cuenta que, aunque no eduquen mucho, tendrán que ser tutores; entonces de alguna forma, algo tendrán que educar. Pero educar es que educan en clase y fuera de clase también. Ahí tendrán que educar. Entonces, lo tendrán que hacer. También la familia tendrá que ocuparse, pero ellos también. Más o menos, pero lo tendrán que hacer ”

[ED17]

En todas las etapas del sistema educativo se transmiten valores. El problema es que en la universidad la mayoría de las veces esta transmisión es implícita y los valores transmitidos quedan ocultos incluso para el propio profesorado. Esta función formadora del trabajo docente confiere al profesorado la obligación moral de responsabilizarse éticamente de la dimensión valorativa de su práctica docente y le exige a explicitar los valores a trabajar en el aula.

“Tiene que educar siempre, si es que educa. Primaria, secundaria, universidad, mayores de 65 años y lo que no se me ocurra. Si educa, educa en valores. El problema es si esa educación es implícita o explícita. Normalmente suele ser a partir de los 16 años, incluso de los 14, implícita. Es decir, el profesor tiene unas determinadas actuaciones y un determinado discurso que evidentemente... Y en la universidad por supuesto es implícita, pero es muy clara ¿eh? Es una educación en valores muy claro y normalmente los valores del establishment. Problemas aquí también, pues que no hay un código deontológico. Los médicos tienen muy claro, los maestros tienen muy claro, pero no hay un código deontológico del profesor de secundaria o del profesor de universidad, sobre todo el profesor de universidad puede hacer apología de..., en secundaria no es tan común. Eso es iluso pensar que no se educa en valores. Una cosa es si usted lo hace consciente y coherentemente o si usted lo hace implícitamente, pero todo el mundo educa en valores”

[ED15]

Al mismo tiempo, esta explicitación de los valores facilita y permite que los alumnos no se queden únicamente con la dimensión técnica de la metodología utilizada por el profesor, sino que, por el contrario, visualicen los valores que con ese instrumental didáctico se trabajan. De cara a la elección de los valores a trabajar, una profesora señala que convendría saber los valores que traen los alumnos que acuden al Máster, pues así se podría trabajar los más adecuados a sus carencias y diferentes recorridos.

“Pero yo creo que no ven los valores que hay, sino la técnica en sí misma. Esa es la diferencia. Yo creo que hay que trabajar más esos valores que la técnica en sí misma. Y hacerlo explícito, no vales decir, pues bueno con el trabajo cooperativo estamos trabajando el valor de la cooperación, estamos trabajando el respeto, estamos trabajando el dialogo, el saber

*resolver conflictos, un montón de aspectos ¿no? Y hay que trabajarlos más explícitamente. Pero es que tampoco hay mucho tiempo. Y para trabajar en valores se necesita tiempo. Es un recorrido yo creo importante ”*

[ED18]

En cuanto a la manera de trabajar los valores, en las entrevistas se ha detectado variaciones entra y inter universidades.

- a) En la Universidad de Deusto se trabajan los valores a través de las competencias transversales de contenido valorativo. La educación en valores está diluida a lo largo de Máster y funciona como eje transversal, esto es, como instrumento globalizante de carácter interdisciplinar que recorre la totalidad del currículo, materias, disciplinas, temas y metodologías, para proporcionar a los alumnos una formación ética en las dimensiones individuales y sociales de su personalidad y de su futuro trabajo profesional. Las competencias transversales conforman el fundamento básico para la formación del aspirante a docente al integrar los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir, a través de conceptos, procedimientos, capacidades, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje. Se pretende con la educación en valores adoptar una perspectiva social crítica y humanista, de clara raíces cristianas, en contraposición a los currícula y metodologías tradicionales obstaculizadores de visiones globales e interrelacionadas de los problemas sociales.

*“Pues a ver, yo creo que en las competencias nosotros incluimos un par de competencias relacionadas con los valores y las actitudes. No existe una materia específica, pero sí está diluida, digamos que es como transversal en casi todas las materias y, sobre todo, en algunas, por ejemplo en la materia “Sociedad, familia y educación” ahí se trabajan bastante los valores. Luego en el ámbito de la tutoría también se trabaja el ámbito de los valores. Y luego también en el ámbito de la educación emocional, también se trabaja la enseñanza en la educación en valores. Luego, ya en según qué materias el tema de la diversidad también se trabajan unas serie de valores que son esenciales para poder trabajar, el respeto el ser diferente. Yo, por ejemplo, en el ámbito de la didáctica también trabajamos algo de cómo enseñar valores más bien desde un punto de vista de la enseñanza. Quizás habría que hacer más hincapié en ello ”*

[ED18]

Además, aunque la profesora entrevistada cuestiona la efectividad de la formación, se intenta enseñar al alumnado a trabajar la transversalidad de cara a su rol, futuro de educador en valores.

“Nosotras los objetivos transversales los trabajamos ya desde las competencias. Cuando le enseñas a un alumnos literatura, cuando estás intentando el gusto por la lectura, ahí tienen que saber cosas, tienen que saber leer, pero también actitudes asociadas a ello, que puede ser el cuidado de los libros, una lectura compartida, ayudar al que no lee tan bien. En fin, se intenta trabajar competencialmente en todo ello y no separar como se hacía antes en conceptos, procedimientos y actitudes. Ahí es hacia donde queremos ir. No siempre lo conseguimos realmente. Pero ese es nuestro ámbito de trabajo”

[ED18]

b) En la UPV/EHU distinguimos 2 maneras diferentes de planificar, concebir y desarrollar el trabajo con los valores:

- Para aquellos profesores, cercanos a la jubilación, que identifican educar con la impartición de contenidos, los valores “*son los contenidos más difíciles de enseñar y aprender*” [ED3]. Los valores son materias que se añaden a los programas de las asignaturas correspondientes, de tal modo que los contenidos a transmitir se van inflando en una espiral sin final. El profesor tiene que optar entre finalizar el programa o terminar el programa. *Los valores te quitan tiempo.*

“Si metes valores, pues tienen que salir principios o conceptos por otro sitio. Entonces si hay que dar 20 o 30 temas, pues la forma de avanzar es plum, plum, plum, lo de siempre. Exposiciones de tipo teórico, con algún ejemplo, con alguna práctica y tirar adelante. Pero centrarse en valores tiene ese problema”

[ED3]

- El sector del profesorado que planifica la materia en orden a las competencias a alcanzar, trabaja transversalmente las competencias éticas y valorativas, pero no en relación a las



competencias transversales de la titulación, sino a partir de las materias específicas, esto es, privilegiando, enfatizando los valores relacionados con la ciencia respectiva.

“Valores, suelo hablar de valores, pero, claro, me centro en mi parcela específica. Al tener enseñanza-aprendizaje de unas materias muy concretas, voy un poco a mi ámbito, en general, aunque intento abarcar las ciencias de la naturaleza en general. Yo les suelo hablar de que es importante valorar cosas diferentes, que es importante valorar, pero me circunscribo a mi asignatura (...) El nuevo curriculum no habla tanto de transversales, pero yo les suelo hablar de transversales. Intento relacionar esos valores con las líneas transversales. Yo, por ejemplo, la igualdad de los sexos trabajo en grupo con coeducación, o la ciencia y la tecnología con la educación medioambiental o con educación para el desarrollo”

[ED17]

Al relacionar la educación en valores con los ejes transversales que la LOGSE planificó para la educación no universitaria, este sector del profesorado intenta conectar las diversas ciencias con la vida, con la realidad cotidiana y hacer de la educación moral una alternativa al individualismo y relativismo moral posmoderno.

Asimismo, pretenden dotar al alumnado de las capacidades habilidades y herramientas que les permitan trabajar con sus futuros alumnos la transversalidad.

- Finalmente, un profesor de la UPV/EHU cuestiona el trabajo que con los valores se hace en el Máster. Se forma un profesor excesivamente marcado por el conocimiento disciplinar. Se le da una pequeña capa de pintura sobre teoría educativa, pero no se le prepara para saber discernir materiales educativos innovadores frente a materiales educativos anacrónicos. Asimismo no se le dota de las herramientas que le permitan aplicar conocimiento científico a sus relaciones en el aula y a sus relaciones con las familias. Tampoco tiene las herramientas para trabajar la transversalidad y, mucho menos, para enseñar a sus alumnos a hacerlo. Esta es una carencia típica del profesor de universidad, que, en el mejor de los casos, cree que “eso le toca si tuviera buena voluntad y tiempo, pero que no es su profesión” [ED15]. El profesor universitario es el polo opuesto de un educador en valores: “O sea, profesor universitario lo que piensa es que él tiene el deber de ir a clase, sus alumnos el derecho de escucharle y de evaluarles una o dos veces al año, y ahí se termina el asunto” [ED15].

- c) El Máster de la universidad de Mondragón trabaja los valores desde las competencias básicas establecidas para la titulación, que coinciden con las señaladas para la educación infantil y primaria. Aunque no está expresamente articulada como educación en valores, desde una visión integral de la educación y desde el ámbito local en el que se va a trabajar, se trabaja la interdisciplinariedad desde experiencias concretas y proyectos a desarrollar. Al mismo tiempo se intenta que desde las didácticas especiales se trabaja también el ámbito de los valores de forma sistémica e interdisciplinar: “no me atrevo a decir qué peso tienen, pero yo pienso que están ahí, en Euskadi tenemos continuamente la nube encima, está ahí [ED20]

*“Yo estoy trabajando matemáticas, pero tengo que hacer un aporte hacia esa visión intercultural, esa visión multilingüística o esa visión en cuanto valores que se pueden trabajar en la escuela y ese trabajo de creación que tiene que ver con los diferentes materiales que utilizamos”*

[ED20]

### 3.2.2.4 Dificultades y retos en el trabajo con valores

Un sector del profesorado interpreta las dificultades en el trabajo con valores desde el contexto de los cambios culturales y morales que el paso de la modernidad a la posmodernidad ha supuesto. Nuestra época, entendida como entrada en la condición posmoderna, significa el fin de los grandes relatos y metarrelatos narrativos o científicos y su sustitución por una infinidad de verdades parciales concretadas en mínimos discursos que solamente pueden ser validados parcialmente, por un tiempo finito y dentro de un contexto determinado. En esta heterogénea y fragmentada sociedad posmoderna en la que no existe un único referente moral y ético, la educación en valores como cemento cohesionador de la sociedad se vuelve si cabe más necesaria que en periodos anteriores, pero al mismo tiempo más compleja y difícil de desarrollar.

Las sociedades tradicionales ponían a Dios como referente y legitimador último de los valores, la sociedad moderna sacralizó la Razón y el Progreso, la sociedad de la posmodernidad al modo de Pilatos se instala en la duda y rompe con las verdades y los valores absolutos e inamovibles, hace del presentismo y de un suave hedonismo su estilo de vida. Nuestras sociedades han colocado la diversión, el bienestar y el placer por encima de todas las cosas y la mayoría de las veces las personas definen sus prioridades a partir del principio del máximo goce con el mínimo esfuerzo. De esta manera, actitudes y valores sustentadores de la sociedad y propios de la escuela, como el esfuerzo, el trabajo, el espíritu de sacrificio, la

disciplina, el autocontrol, la gratificación postergada, inician un lento proceso de devaluación aparentemente imparable.

Esta atmósfera de poca exigencia se refleja en la permisividad, el proteccionismo, la dejación de sus responsabilidades que caracteriza las relaciones de los padres y las madres para con sus hijos y en su espíritu clientelar con respecto a la escuela, a la que piden que eduquen a sus hijos, pero sin complicarles la vida a ellos.

*“Y hay una transmisión de valores en contra del conocimiento, en contra del esfuerzo, muchas veces los problemas son de esfuerzo, de conocimiento, valores en disciplina, en esfuerzo. Entonces, claro, si la familia está por crear monstruos, en un lenguaje coloquial, es muy difícil el esto. Pero yo creo que las familias, muchas de ellas hay una gran pérdida de valores y de conocimiento. Se va hacia otro tipo de valores mucho más...Yo creo que ahí ha influido mucho todo el bajón religioso. Yo creo que la religión tenía una serie de valores éticos, de derechos universales del hombre, independientemente de que luego tenga otros ¿eh?, que se han perdido absolutamente y entonces se han quedado tabla rasa. Lo que importa es hoy el pelotazo, el ganar dinero, el tener un coche super guay”*

[ED15]

En las entrevistas, aparece cómo esta cultura del mínimo esfuerzo ha terminado por contaminar a la sociedad vasca, caracterizada hasta hace poco por la iniciativa y el trabajo. De ser una sociedad de emprendedores, hemos pasado a querer vivir de la institución social y de los subsidios. Además la violencia terrorista contribuyó a la desaparición de los valores del trabajo y la innovación, pues serán pocas las sociedades que tienen un centro universitario tecnológico con el nombre de un empresario asesinado por un grupo terrorista. La debilidad ética de las posmodernidad y el convivir con la violencia de ETA han provocado que los individuos se enroquen en la sociedad vasca en la mediocridad y no quieran destacar. Incluso la solidaridad se confunde con la omertá.

*“Aquí han pasado cosas que van a dejar un poso muy fuerte ¿no? Y eso ha hecho que todo el mundo se retraiga, porque defender el esfuerzo quizás signifique una confrontación con un determinado*

*grupo de estudiantes o con determinado grupo de familias. Pero aquí está pasando y han pasado cosas muy graves en valores ¿No ensalzar el esfuerzo, la creatividad, la proactividad”. Si lo que se ha ensalzado es lo que me decía mi ama en el franquismo cuando iba a la universidad “hijo mío no te destagues que te detendrán”. El valor implícito que se ha impulsado hasta llevarlo a la categoría de honor es “¡no te destagues! Tu vete a lo tuyo, vete a lo tuyo y no te destagues” ”*

[ED15]

Este ambiente acaba contaminando todas las dimensiones de la vida social y se plasma en la actitud vital de sus ciudadanos. En el campo educativo, aparece en el talante del alumnado y en la actitud profesional del profesorado. El alumnado está acostumbrado a lo fácil y cómodo y los docentes a mirar para otro lado y no comprometerse en su rol educador. El valor del conocimiento, la exigencia de la excelencia, el esfuerzo... son valores a extinguir en “*un contexto social en el que la gente quiere ser participante de Gran Hermano*”.

Desde estas coordenadas se entiende algunas de las dificultades de la transmisión de valores en el Máster, cuando además en las recomendaciones del MEC, según el profesorado entrevistado, no se evidencia una especial preocupación por el tema. Tampoco en los congresos de las diversas Didácticas específicas el trabajo con los valores es objeto de especial reflexión. Así el trabajo con los valores depende de la iniciativa individual y voluntarista de los profesores, que, en ocasiones, se centran excesivamente en la dimensión conceptual de sus materias, considerando al trabajo con valores un añadido. El alumnado, como se ha visto en páginas anteriores, son licenciados sin una sensibilidad especial al tema de los valores, con una visión disciplinar de la profesión, a los que les cuesta asimilar que tendrán que “*educar personas y no cerebritos y especialistas en algunas materias*” [ED20]. De hecho, hay alumnos a los que la formación en valores resbala y no cala. En este sentido, al igual que en Primaria y en Infantil, un sector del profesorado cuestiona el nivel de exigencia del Máster y le demanda más rigor en la selección y evaluación final del alumnado, pues si esta exigencia no es muy potente, se estará haciendo un daño irreparable a la educación de los y las jóvenes. También aquí surge la creencia de que no todo el mundo puede ser profesor y la asunción del rol educador por parte del futuro docente es un indicador decisivo.

Varios profesores lanzan una propuesta interesante de cara a fomentar la sensibilidad del alumnado del Máster por los contenidos valorativos: introducir el trabajo en valores en los Grados de forma sistemática y planificada dentro de las competencias transversales de las titulaciones. En este punto, la Universidad de Deusto tiene una experiencia novedosa. Todos los Grados tienen señaladas una serie de competencias transversales de titulación de carácter ético,

relacionadas con el emprendizaje y servicio, cooperación, compromiso con el entorno social y económico. Además se imparte en todos los Grados dos materias obligatorias de contenido moral y ético: Deontología y Ética. Y los alumnos tienen la posibilidad de realizar sus prácticas en empresas y organizaciones cuya prioridad es la cooperación y el desarrollo.

En las entrevistas, se ha visto que junto a los valores del trabajo, la paz es otro de los valores dificultosos para trabajar. Se trabaja implícitamente desde el respeto, la convivencia, la gestión de conflictos. Este silencio para un sector significativo del profesorado se explica porque la convivencia con un tipo de violencia que no está legitimado por unos valores en los derechos humanos, sino que, al contrario, justifica el matar por pensar diferente, ha corroído la ética de la sociedad vasca. En el campo educativo, el profesorado ha querido salvaguardarse en un discurso tecnocrático, creyendo ingenuamente que ese discurso no implicaba valores. Y esto se refleja en el Máster.

Ahora bien, con respecto a la iniciativa del Gobierno Vasco de llevar el testimonio de las víctimas de terrorismo a los centros escolares, solamente un profesor ha manifestado su aprobación considerando una medida muy adecuada para la formación de los jóvenes. Las razones esgrimidas para rechazar la medida son variadas: es demasiado partidista, enseña una realidad demasiado dura para la psicología de los jóvenes, no abarca toda la globalidad y complejidad del problema, es demasiado simplista, se parte de un trauma personal, lo que no es una buena lección para las generaciones futuras, obliga al profesorado de nuestras escuelas mayoritariamente abertzale a esconder su ideología, sería más conveniente explicar cómo se llegó esa situación, es un programa mal diseñado porque *“cuando matan a un empresario o le matan a un guardia civil o le matan al cartero se tiene que lanzar a la calle mayoritariamente y expresar su disconformidad y expresarlo después en la panadería, en la taberna, y jugando al mus. Pero no en una clase con chiquillos de 12 años, donde lo único que se va a decir es a qué viene eso”* [ED15]. Por otra parte, es significativo que algún profesor no conteste escudándose en la ignorancia del tema y que la mayoría diga que no ha sido un tema de reflexión y de comentario con sus compañeros de trabajo.

Desde un punto de vista más pedagógico, el profesorado señala la dificultad para evaluar las competencias éticas. La mayoría del profesorado admite la necesidad de evaluarlas porque lo que no se evalúa no existe y porque además la misma evaluación tiene un carácter formativo. Además al evaluar las competencias éticas transmitimos al alumnado la importancia de la dimensión formativa en el rol docente. Sin embargo, el profesorado reconoce su falta de herramientas para evaluar las competencias éticas. Más en concreto, la dificultad para calificarlas. En este sentido, un sector del profesorado habla de la necesidad de distinguir evaluación de calificación. La primera *“nos sirve para evaluar el progreso del alumno y evaluar en qué medida lo que estamos haciendo ayuda a esos alumnos en ese progreso”* [ED20] y la calificación es la dimensión cuantitativa del juicio. La

inseguridad del profesorado en este tema es semejante a la expresada por sus colegas de las Escuelas de Magisterio.

Igualmente, señalan la misma carencia de recursos y herramientas para trabajar la transversalidad. Aunque no lo expresen explícitamente reclaman una mayor formación en herramientas, estrategias, instrumentos para tratar adecuadamente la cuestión.

Hay una coincidencia a la hora de explicitar los retos, dificultades y carencia para trabajar los valores del profesorado del master con sus colegas de profesión de las escuelas de Magisterio. Aunque de una forma menos elaborada, tienen una visión semejante de las oportunidades y retos que ofrece la educación en valores en la formación de los futuros docentes.

“Yo creo que hubiera estado bien que hubiéramos tenido una asignatura de esas de educación en valores donde nos dirían los diferentes valores como trabajarlos en el aula y así.”

(Futuro maestro)

“Me ha costado sí, lo que pasa es que yo estaba un poco verde, porque como esto no lo hemos trabajado en la universidad, y en las prácticas como tampoco lo he percibido mucho pues estaba un poco verde...”

(Futura maestra)

La percepción y visibilidad social de una profesión es sin duda un factor a considerar en el aprendizaje y socialización profesional. Lo que se cree y espera de las competencias, habilidades o tareas de un determinado oficio, así como su prestigio están modeladas en buena parte por las representaciones socialmente construidas sobre su ejercicio. Esta idea está en la base de uno de los primeros estudios que llenaron el vacío de conocimiento sobre la situación real de los estudiantes de magisterio y cuyos autores inspiran la expresión *aprendiz* para referirse a esta profesión (Ortega y Varela, 1984).

Las representaciones sobre una profesión, aunque no siempre pasan la prueba de la evidencia empírica y recurrentemente puedan alimentar el estereotipo, en la medida en que aportan cierta nitidez a la imagen y función de un profesional constituyen un referente en la fase de formación del oficio. Tener identificado el lugar y las funciones a realizar pueden ser un factor de motivación, conferir sentido y metas a quien inicia el largo camino de la formación. Se dirá a renglón seguido que también decepción, ya que cuanto más formada sea la expectativa, mayor puede también ser la distancia percibida con la realidad. Ciertamente. Tener perfilado el destino de la formación tiene sus riesgos, pero no tener que responder a pregunta de “¿y eso para qué sirve?” constituye también una ventaja para quienes se inician en su formación.

Los estudios de magisterio forman parte de un conjunto de profesiones o semi-profesiones —medicina, ingeniería, derecho, enfermería,...—, de formación superior, que por tradición histórica tienen consolidada su identificación con un oficio y en cuya formación uno se enrola sabiendo de antemano cuál es el destino. Un destino que puede, además, ejercer atracción y llamada, lo que responde a una de las ideas más enraizadas sobre las profesiones, la vocación, junto con otras como la del servicio a las persona y al bien público que también contribuyen a una imagen mistificada aun

cuando tradicionalmente se haya asentado en una condición social marcada por la estrechez económica, la penuria cultural y una enmascarada falta de prestigio social.

Lo cierto es que “el modelo”, esto es, las ideas, creencias y expectativas que tiene una sociedad sobre las características que debe tener un buen profesional, ha tenido y tiene un peso más que significativo en la profesión de maestro y su sombra no solo acompaña el proceso de aprendizaje y ejercicio. A diferencia de otras profesiones, el de maestro/profesor es conocido y cercano, tiene caras, forma parte de la experiencia personal y posiblemente haya dejado huella. Quienes se enrolan en la formación inicial cuentan, para bien o para mal, con esas ataduras previas que a su vez, como en un juego de espejos, han de enfrentarse a los modelos que se construyen y producen en el aprendizaje a partir de los “docentes deseados” que se trabajan en las aulas universitarias y los “docentes reales” que se conocen y experimentan en los aprendizajes en la universidad, con un resultado de imágenes deformadas, invertidas, contradictorias pero también nítidas, deslumbrantes o geniales.

En el tipo de profesor/a deseable que hay tras esos modelos pesa el sentido moral de una actividad directamente implicada en el desarrollo personal y social, intelectual y afectivo de las personas. Como se ha dicho,

“Es difícil llegar a ser un buen profesor si no se posee una cierta referencia moral en el quehacer educativo capaz de mantener, orientar y, en su caso, rectificar la acción educadora”

(Marchesi, 2007:175)

Por ello, es comprensible que tradicionalmente al profesional docente se le hayan atribuido cualidades, actitudes, competencias y capacidades que tienden a “naturalizarse”. Hoy en día, responder a los requerimientos de una sociedad altamente tecnificada y copiosamente informada, con un alto grado de complejidad social y diversidad cultural, sin límites ni barreras espaciales y temporales, muy exigente para con los itinerarios y proyectos personales, productora de desigualdad y conflicto, en continuo cambio ..., requiere gestión del conocimiento, reflexión, método, procedimientos, esto es, el aprendizaje y la adquisición de habilidades y destrezas técnicas, profesionalización en suma. Pero también una serie de competencias afectivas, emocionales y éticas que pueden y deben ser incorporadas y aprendidas como cualidades profesionales, no únicamente consideradas como “aportaciones personales”, rasgos de carácter y personalidad prioritarios para un buen profesor y que, a la postre, contribuyen al mito del “don” docente, como si esa “esencia” estuviera reservada únicamente a algunos/as.



Comprender la necesidad de formación y aprendizaje ético para quien aspira a ser futuro docente, significa entender que la educación en valores es una de las demandas a la educación del alumnado en la sociedad del siglo XXI, como así viene siendo señalado en las disposiciones oficiales de distintos organismos educativos europeos y mundiales. Esa demanda debe ser cubierta con profesionalidad, no desde la espontaneidad y aleatoriedad de la personalidad de los aspirantes al profesorado. Formar en valores personales, sociales, cívicos, culturales a las nuevas generaciones desde la voluntad, la intuición o el sentido común puede ser posible, pero la complejidad de las cuestiones y dilemas de naturaleza ética que se presentan en la tarea cotidiana en las condiciones de globalización, pluralismo cultural, individualización y desinstitucionalización de la *sociedad postradicional* (Giddens, 1995), requiere de algo más que la reacción espontánea o la prestancia del docente. La profesionalidad por parte de los docentes no queda hoy limitada a aspectos técnicos de su función, plantea un desarrollo profesional más amplio, una cultura profesional que atiende a esa “referencia ética” (Marchesi, 2007), que medite y se prepare para la formación de individuos reflexivos y críticos que toman conciencia de las consecuencias éticas y políticas de sus acciones y que asume una posición proactiva en el desarrollo de sociedades más cohesionadas y democráticas. Diversas investigaciones aportan datos sobre las confusiones, resistencias, mitos e inconsistencias en torno a la educación en valores en las escuelas, por parte de los docentes, de sus formadores y de la comunidad educativa en general (Stephenson et al., 2001; Usategui y del Valle, 2007, 2009; Thornberg, 2008). Tras contrastar y constatar empíricamente las dificultades y debilidades para trabajar los valores, una de los estudios concluía:

“Es preciso entonces que los educadores cuenten con un discurso que les permita ocuparse del área de los valores en la educación si las actuales confusiones, inconsistencias e inadecuaciones se van a reemplazar por claras filosofías, enfoques racionales y métodos apropiados para abordar problemas relativos al tiempo y al espacio en la nueva era”

(Stephenson et al.:298)

Tomar conciencia de esa responsabilidad, pensar en el lugar de los valores en el currículum, saber qué y cómo trabajar esos valores en la docencia, con qué herramientas, cómo compartir esa responsabilidad con la comunidad educativa, cuáles son los límites de la autoridad y los territorios morales de la escuela..., son cuestiones sobre las que el futuro docente habría de reflexionar a nivel teórico y práctico para hallar sentido al compromiso moral de la profesión docente.

Como evidencia el análisis de las disposiciones oficiales de los planes de estudios más recientes, especialmente de los diseñados en el marco del EEES, hay un avance progresivo en la presencia de la formación y aprendizaje ético del docente, ni intensivo ni generalizado, pero que apunta al fortalecimiento ético del sujeto, así como a su capacitación para que en la práctica profesional sea capaz de transmitir valores y actitudes que den sentido y legitimen la acción educativa en las distintas áreas de conocimiento. Ahora bien, ¿se concreta ese discurso normativo en aprendizaje real en la experiencia formativa del alumnado en los centros universitarios?

El alumnado en formación inicial entra en un proceso de producción y construcción profesional, al que incorpora representaciones, mitos, expectativas sobre el modelo docente que pesan en la construcción de la identidad docente. Cabe pensar que son, «momentos vitales con grandes exigencias de seguridad y necesidades de argumentación sólidas ante sus ojos y ante la vida. Son momentos en que se consolidan convicciones en gran parte exentas de análisis personal y, por supuesto, profesional» (Oliver Vera, 2009: 64). Indagar en el sentido que se confiere a la dimensión ética en la formación, en los significados que este colectivo atribuye al profesor como educador en valores en el contexto escolar y social actual y, en los contenidos y prácticas con las identifica esa tarea, ayuda a comprender cómo percibe el futuro docente los valores en la educación. Pero, como se viene diciendo, la formación profesional ha de propiciar el análisis personal, la reflexión y la crítica fundamentada, científica y ética, sobre las funciones de la educación, el proyecto de persona y el modelo de sociedad. Explorar en la experiencia del alumnado —en la formación y capacitación recibida en el ámbito de la “educación en valores”, indagándose en qué consiste y cómo se valora y, si se considera válida y eficaz para abordar las dificultades y los problemas de integración y exclusión en la escuela—, permitirá evidenciar en qué medida la presencia de los valores y de la educación en valores en el currículum, sea en planes de estudio sea en la docencia del profesorado universitario, tiene eco en la formación de quien en última instancia es el destinatario del mensaje.

Nuestra investigación aborda ambos objetivos. El discurso espontáneo de los aprendices de profesor/a recogido en diez grupos de discusión<sup>20</sup> compuestos por alumnado de las distintas escuelas de magisterio y másteres de profesorado de la CAPV, sus argumentos personales y grupales, constituyen la base sobre la que se han captado las experiencias, significados, vivencias

---

<sup>20</sup> La muestra no probabilística de los grupos de magisterio se compone de alumnado procedente de diversas titulaciones, de 2º y 3er curso de Diplomaturas y/o Grados conforme a la oferta de los centros, mayoría de mujeres y edades comprendidas entre los 19 y 28 años, siendo el intervalo mayoritario el de 19-21 años. Son pocos los que realizan los estudios en castellano y casi la mitad tiene otro tipo de estudios, básicamente idiomas. En el caso del alumnado de los másteres, un universo más pequeño, la muestra opinática presenta un reparto más equilibrado de ambos sexos y se corresponde con un intervalo de edad más amplio, aunque dos tercios se concentran en el intervalo de edad de 22-25 años. Puede consultarse la composición de los grupos en la ficha técnica.

y percepciones. A partir del análisis y la lectura interpretativa de esas experiencias es posible elaborar un diagnóstico sobre el aprendizaje ético y la educación en valores en la formación de los docentes. De ahí la importancia de los fragmentos de sus relatos, opiniones y expresiones. Son evidencia y prueba del recorrido que los investigadores realizan en la construcción de significado a través del discurso de los grupos, y tienen la fuerza y autenticidad de la voz de los actores. En el marco de una investigación cualitativa ambas cosas son imprescindibles.

El discurso de grupos evidencia algunas diferencias conforme al tipo de formación y los centros de que proceden. Hay acentos y derivaciones diversas. Pero también cuestiones que atraviesan los discursos y que, en líneas generales, permiten un tratamiento bastante uniforme de las cuestiones o focos de interés. Cada grupo representa a uno de los centros formativos, lo que imprime un sello en algunas de las cuestiones que reciben un tratamiento interpretativo particular. Pero, en general, habiendo orientaciones y visiones encontradas, afloran problemas y dificultades compartidas, experiencias y significados comunes tanto entre los grupos como dentro de ellos. De ahí que se haya articulado el análisis de modo transversal, resaltando las variaciones relevantes detectadas. En cualquier caso, conviene señalar que el discurso de este alumnado puede ser transferible al conjunto del alumnado, pero no ha de tomarse sino en términos comprensivos, no representativos. Aunque, que pueda ser contrastado y completado con otras fuentes, como los planes de estudio y los discursos del profesorado, constituye un modo de validar y conferir consistencia interna a los resultados.

#### 4.1 ¿Por qué la enseñanza?

Tanto desde el punto de vista del alumnado como del profesorado, psicólogos, sociólogos y pedagogos, especialmente, pero también docentes de otras disciplinas científicas, han dedicado tiempo y recursos a analizar como grupo social a los aspirantes a la carrera docente. Origen social, valores y actitudes, intereses y expectativas, aptitudes pedagógicas, capacidades didácticas, necesidades formativas, son cuestiones sobre las que se halla considerable información en la literatura bibliográfica. Y, precisamente, una de las cuestiones que ha suscitado un interés reiterado han sido los motivos tras la elección de los estudios de profesorado. Los hallazgos en torno a esta cuestión han revelado algunos de los factores que en las últimas décadas se han visto asociados al acceso a los estudios de profesorado: alumnado de origen social y económico bajo, de expediente escolar modesto, procedente de excedentes de otras titulaciones con problemas de inserción laboral, con el efecto desvalorizante de la feminización— (Elejabeitia *et al.*, 1984; Barquín y Melero, 1994; Carbonero *et al.*, 1996; Marcilla y Ramiro, 1990; Mir *et al.*, 1990; Monge, 1993; Rodrigo, 1994; Ramos, 2002; Varela y Ortega, 1984; Sanchez Lissen, 2009). Factores que han contribuido a la imagen social de los estudios de magisterio como un destino de estudiantado diverso, no siempre motivado o ilusionado para la formación, menor preparado o con más dificultades

para dedicarse a carreras de mayor duración. La sospecha también ha acechado a los docentes de secundaria procedentes de titulaciones superiores porque las dificultades de inserción laboral en la propia licenciatura y el hecho de no haber elegido la docencia como profesión extienden una sombra de duda sobre las razones de su dedicación a la docencia. Y lo cierto es que en el caso de la enseñanza “querer ser profesor” parece identificarse como un componente de calidad en el proyecto de un buen profesor, lo que contribuye a una cierta mitificación de la docencia y de la apuesta por ella que, sin duda, también llega a ser un lastre. Sobre todo porque los mitos tienden a idealizar, reducir, simplificar y ocultar los matices del fenómeno.

Para empezar, algo ha cambiado en los últimos años. Como evidencian los datos de selectividad más recientes, las notas de corte en las titulaciones de Infantil y Primaria se han elevado. En este momento no son estudiantes de expediente mediocre los que llegan a los estudios de magisterio, la mayoría por primera elección. Pero, ser una carrera con expectativas de inserción relativamente más altas en un contexto económico adverso, también advierte de mentalidades más calculadoras, instrumentales y pragmáticas, quizás con una idea no tan romántica de la dedicación profesional. Por otro lado, la realización del máster de profesorado supone una mayor exigencia que el anterior CAP, con mayor dedicación de recursos, tiempo, más selectivo..., rasgos que también pueden condicionar en distintos sentidos la identificación con los estudios. Con todo, cuando se le interroga, los alumnados de magisterio y máster siguen expresando “la vocación” como una de las razones fundamentales de su elección. Una muestra de ello se halla en el informe de IDEA sobre valores y actitudes realizado a una muestra representativa de futuros docentes y profesorado en activo (Marchesi y Díaz, 2005). En las respuestas de los encuestados la “vocación” se revela como un ingrediente valorado y reconocido en la mayoría de los futuros docentes, también con mayor impacto para los aprendices de maestro que para los docentes de secundaria, si bien no es éste un colectivo al que puede atribuirse genéricamente falta de querencia por la enseñanza.

Es este un perfil que encaja con la microrealidad explorada en los grupos participantes en nuestra investigación, y que en el caso del estudiante de magisterio, tiene un impacto emocional significativo en su posicionamiento con relación a los estudios, su valoración y sentimientos. La “vocación”, sobre todo, la misión —ser útil a la sociedad— y la funcionalidad, esto es, las posibilidades de inserción y salida profesional, constituyen los tres motivos sobre los que espontáneamente el alumnado de todos los grupos sitúa los motivos de su elección. Ahora bien, el examen de los discursos también aporta matices sobre estos componentes y muestra que la vocación encierra más significados y tiene mucho de construcción social, además del significado más común —sentimiento, tendencia, llamada, servicio (Sánchez Lissen, 2009)—, que se intuye tras palabras como las que siguen, halladas en todos los grupos, y seleccionadas a modo de ejemplo:

*“Yo la verdad que siempre he tenido bastante claro que quería ser profesora y así, siempre me han gustado mucho los niños y tenía...”*

[G5, Magisterio Mondragón]

*“... empecé con muchas ganas la carrera porque estaba concienciada de que era lo que me gustaba y estoy... o sea, estoy bastante decepcionada, o sea y... sé que es lo que me gusta y sé que voy a trabajar en ello pero con la carrera no estoy nada a gusto.”*

[G2, Magisterio UPV-Ga]

*“Bueno yo quiero ser profesora de euskera y el hecho de poder ayudar a la gente que tiene tantos problemas porque realmente hay gente con muchos problemas para aprender euskera... ser para mi... yo quiero ser una buena profesora...”*

[G7, Máster UPV- Bi]

*“Siempre he tenido claro que quería hacer la carrera para dedicarme a la docencia de educación física”*

[G6, Máster UPV- Ga]

En efecto, no son éstos los únicos términos en los que puede definirse la querencia o adhesión por una profesión en la formación inicial. No todos sugieren la idea premeditada de “sentirse hecho o llamado para ser profesor”, pero sí ilustran con sus experiencias que se puede conferir forma a la idea de serlo y descubrir el interés y la satisfacción por la enseñanza en diferentes momentos vitales. Para algunos son los referentes —profesores o educadores— en la familia, en la propia trayectoria escolar o en otras actividades sociales, que se reconocen también como un componente que activa y modela ese interés por la docencia. También las experiencias de participación social en movimientos o asociaciones de carácter educativo constituyen una forma de experimentar lo que es la dedicación o el compromiso educativo —como un elemento conformador de la “vocación temprana” (Guerrero Serón, 1993)—. En el caso del alumnado de máster, la motivación y el gusto por la enseñanza surge de hecho al abrigo de otros intereses y/o ámbitos de dedicación profesional, como por ejemplo la iniciación o el rendimiento deportivo, que incorporan una acción educativa. O, lo que es más sugerente, sobreviene en el desarrollo de actividades profesionales que, a priori, nada tienen que ver con la enseñanza, como bien ilustran las palabras de esta alumna:

“Yo no, yo cuando acabe la carrera de ingeniería hace 10 años la educación no entraba en mis cálculos, igual por falta de yo que sé! (...), estuve trabajando en la industria y poco a poco me di cuenta que yo misma me estaba hiendo hacia eso sin querer. Dentro de la propia industria buscando mis huecos y yendo hacia algo profesional que me permitiera estar en contacto más con las personas y hace dos años fue cuando decidí definitivamente dejar la industria. Dejé el trabajo, que tenía un trabajo fijo, lo deje y decidí mi objetivo en estos dos años pues eso ponerme al punto en el tema del euskera y hacer el CAP para y ver si realmente esto era lo que quería hacer pero inicialmente no era, ahora yo creo que sí. Otra cosa es que dentro de un tiempo pues... ”

[G6, Máster UPV-Ga]

O, simplemente, sobreviene porque aparece como una opción o posibilidad a la que inicialmente no se ha prestado atención pero que la propia dinámica vital puede situar en el camino de la inserción profesional. “Contemplaba”, “estaba en mente”, “dentro de mis posibilidades”, “era consciente”, “sabía que podía salir por ahí”, “me parecía un buen colchón” son expresiones que acompañan el discurso del alumnado de máster de todos los grupos que procede de licenciaturas cuya salida profesional se haya muy vinculada a la docencia — p.e. humanidades, historia, filosofía, filologías, matemáticas... — al referirse a su presencia en el postgrado. Aun cuando son conscientes de ello, no eligen la licenciatura pensando en la docencia, pero finalmente se ven abocados de alguna forma a contemplar esa posibilidad como una salida o salvaguarda, porque ciertamente “no está la cosa para ir cerrando puertas”:

“Justo el otro día estaba pensando en ello, en los años que estuve haciendo la carrera y creo que jamás se me pasó por la cabeza que sería profesora o que intentaría ser profesora. En ese momento, en esos años no. A ver, no era algo que tampoco excluyes, pero pensaba que si hubiera querido ser profesora hubiera hecho Magisterio. O sea realmente alguien que entra en Bellas Artes tiene... es todo más complicado, no más complicado que en otras carreras pero si difícil. Entonces, si dentro de las salidas que tienes ves que artista no vas a poder ser, pues luego tienes que ir mirando otras opciones.”

[G7, Máster UPV-Bi]

Este es un perfil que no se halla en el alumnado de magisterio entre quienes el gusto y la querencia por la docencia se manifiestan más abiertamente, pero que como vemos padece otro problema, el del desgaste que en sus expectativas y motivaciones incorpora el curso de la formación. No obstante, no declarar querencia por la docencia y esgrimir argumentos puramente estratégicos de cara a la inserción laboral, autodefinirse como no vocacional y mostrar abiertamente reticencias hacia la profesión pese a estar dispuesto a ejercerla, no elimina la posibilidad de que la aproximación a través de los estudios de postgrado suponga el descubrimiento de una actividad que resulta atractiva, prendiendo el interés y el gusto por la enseñanza.

*“Yo una vez empezado me ha gustado más, ósea al principio fui con la duda de haber si me gusta o no me gusta pero una vez dentro, hechas las prácticas y lo otro es una vocación que me ha gustado, es una responsabilidad ...”*

[G9, Máster UM]

Sin duda, la formación para la docencia puede ser como una vía abierta ante las dificultades mostradas por otras, o como una especie de salvaguarda. En los estudios de Máster de Secundaria confluye alumnado con experiencia profesional en otros campos que busca posibilidades en la enseñanza, procedente del desempleo o en búsqueda de trabajo, que ve en la enseñanza una posibilidad de inserción laboral, sin tener muy clara su preferencia por la enseñanza. Además, aunque a menudo quede relegado u olvidado, el postgrado también está orientado a la formación de profesorado de Formación Profesional, donde la combinación formación-empresa adquiere una relevancia que genera espacio para profesionales con experiencia laboral para la docencia, conocedores de la realidad productiva y empresarial. En unos momentos e coyuntura económica débil, con pérdida de empleo, la enseñanza puede ser uno de los nichos en los que encaja el perfil de este tipo de personas.

#### 4.2 Los estudios: interés, expectativas y valoración

Las valoraciones sobre los estudios tanto de magisterio como del máster de secundaria constituyen una herramienta muy válida para tomar el pulso a los intereses y expectativas del alumnado con relación al oficio y parte importante en la construcción de sus identidades profesionales. Sean los motivos de un tipo u otro, lo que parece común es que el alumnado llegue a las escuelas y facultades con una idea de la enseñanza y del docente que es un elemento recurrente en el proceso de aprendizaje y desde el que se produce conocimiento e identidad y se examina el perfil profesional que se trabaja en los centros académicos: «Las

preconcepciones o creencias están subyacentes a todo tipo de conocimiento, tanto conceptual como procedimental, son una especie de lente fija que percibe y filtra las nuevas ideas y la práctica escolar, orientan la interacción y la acción, siendo una posibilidad y una limitación en la elaboración del conocimiento e influyen en las teorías formales; también se constituyen en parte del yo, de la imagen como docentes.» (Bretones, 2003:27)

Y muchas de estas preconcepciones, ideas o creencias sobre la enseñanza son difíciles de modificar. De ello es conocedor el profesorado universitario, que considera el periodo de estudios como un momento clave para analizar, contrastar y comprender la tarea docente y desde el conocimiento, la reflexión y la práctica multidisciplinar con una científico-técnica. Así se evidencia en el discurso del alumnado que reconoce, para bien o para mal, que las escuelas o facultades, visten o desvisten sus expectativas. Se supone que fortalecer el interés, el gusto y el compromiso con la docencia es uno de los objetivos que se hallan en el haber de los centros, lo que podría resumirse como, «ayudar al alumno a despertar sus cualidades, a optimizar sus posibilidades y además, insistir en los aprendizajes que son necesarios para el desarrollo personal y profesional del futuro docente» (Sánchez Lissen, 2009:482).

Ahora bien, la experiencia de aprendizaje del alumnado no siempre refleja ese objetivo. Los contenidos formativos y su organización, las dinámicas y metodologías empleadas, los perfiles del profesorado, la organización de las prácticas, los medios y recursos didácticos empleados, el nuevo marco del EEES... son cuestiones que articulan las valoraciones del alumnado, no solo en términos de satisfacción o decepción con la formación, también en lo que atañe a la reflexión y conciencia profesional. Son valoraciones que, en líneas generales, tiende a ser más bien críticas en la mayoría de los grupos, un discurso maduro que detecta debilidades y carencias tanto en la formación del maestro como en la del docente de secundaria, pero que también reconoce algunas fortalezas. Hallamos contrapunto a esa mirada crítica en algunos discursos y, sobre todo, en dos grupos que presentan valoraciones bastante positivas. Ello permite comparar y detectar en base a qué se producen esas diferencias, además de qué es lo que genera crítica o estima en el alumnado.

#### **4.2.1 Expectativas y concepciones previas sobre la docencia**

Un elemento de peso en las valoraciones del estudiantado de magisterio son las expectativas con que se afronta la formación inicial. Lo que se espera y cómo la formación encaja en esa pre-idea sobre el ejercicio de la docencia y los modelos docentes, constituye la base sobre la que se interpreta y construye la experiencia de aprendizaje. Además de los motivos o sentimientos hacia ello, la propia idea de lo que es ser profesor y, por lo tanto, de la formación necesaria para ello, está en el origen de las valoraciones, para bien o para mal. Quien está a gusto es porque confirma sus expectativas o las mejoras, quienes no valoran tan



satisfactoriamente hablan de “decepción”. Se han seleccionado las siguientes viñetas como representativas de las diferentes posiciones de partida detectadas junto a la valoración de lo que supone su experiencia de formación:

La formación está encajando básicamente con la idea de profesor o incluso, la fortalece o modifica, en el sentido más positivo:

*“Hombre yo venía con una idea de ser profesor y después de la carrera si, sigue en pie esa idea y ha ido a mejor incluso y estoy contento con el trabajo que se hace aquí, y eso, y yo creo que voy a o sea el profesor estándar que yo traía, el icono, pues sigue ahí en pie y, y más fuerte incluso. Más o menos si...”*”

[G2, Magisterio UPV-Bi]

*“Si estoy a gusto. En general estoy a gusto con lo que estoy haciendo y es más o menos lo que me esperaba.”*”

[G3, Magisterio UPV-Do]

*“...o sea cuando vine aquí a estudiar tenía otro punto de vista sobre la carrera, pensaba que íbamos a estudiar de otra manera pero luego nos encontramos con eso de Bolonia y así que se había cambiado algunas cosas y yo lo que había escuchado era que como un poco mas pasivo y así, y luego al llegar aquí pues me he dado cuenta que se trabaja mucho en grupo, que se valora mucho la iniciativa de cada uno y que... que el punto de partida no solo es la motivación de cada uno y así y muy a gusto, por ahora muy a gusto, tenemos mucho trabajo pero ya sabes muy bien, y que tanto en la vida personal como en la vida laboral me va a ayudar mucho.”*”

[G5, Magisterio UM]

La formación no encaja con la idea de profesor y se reconoce decepción. Bien porque se mantiene una concepción “naturalista” de lo que es ser profesor que, en última instancia no concibe la necesidad de cualificación, bien porque se esperaba otro tipo de formación, lo que incluso puede desgastar la motivación inicial:

*“Yo creo que el profesor es cada persona como es él, no es lo que tú aprendas en la universidad, si tú eres de una manera, vas a actuar de esa manera, como tú eres, no por lo que piensen esta teoría o otra teoría, puedes tenerla en cuenta pero tú vas a actuar como tú eres.”*

[G2, Magisterio UPV-Bi]

*“Pues yo igual que ella, empecé con muchas ganas la carrera porque estaba concienciada de que era lo que me gustaba y estoy... o sea, estoy bastante decepcionada, o sea y... sé que es lo que me gusta y sé que voy a trabajar en ello pero con la carrera no estoy nada a gusto.”*

[G1, Magisterio UPV-Ga]

No ocurre igual con los futuros docentes de secundaria. Algo que en principio no resulta extraño porque los estudios sobre la profesión a menudo han evidenciado las diferencias en los perfiles y expectativas de maestros y docentes de secundaria, incluso entre Infantil y Primaria. El estudiante de magisterio se prepara específicamente para un oficio, el de maestro; el alumnado del Máster se ha preparado para una profesión y, ahora, va a ejercerla en el campo de la enseñanza. Ciertamente, hay un perfil de alumnado que estudia grados o licenciaturas pensando en dedicarse a la enseñanza y que precisamente es el que participa más de un modelo previo, pero no es generalizado. La diferencia es de matiz pero significativa porque se observa que la experiencia de aprendizaje no se ve tan condicionada por la idea de lo que ser profesor o ejercer la docencia para cada uno. La única apreciación común de partida que cabe destacar es que hay conciencia compartida de la necesidad de formación para ser profesor de secundaria y convicción de que la docencia exige cualificación y formación específica. También de que el anterior *Curso de Adaptación Pedagógica* (CAP) no cubría suficientemente esa demanda de formación. En fin, las valoraciones tienen que ver más con la utilidad de los estudios, quizás también porque al proceder de una titulación universitaria previa se dispone experiencia y más criterio. Así, la valoración resulta ambivalente, según la utilidad y calidad percibida en la formación, muy negativa en algunas cuestiones, en otras, algo más positiva:

*“Yo valoro mucho el máster..., a lo largo de estos meses aunque ha habido cosas que se han quedado escasas y que hubieran estado mejor si se hubieran podido profundizar más, yo sí que creo que para ser profesor de secundaria y de bachiller hace falta tener una formación en docencia importante.”*

[EG9, Máster UD]

*“Yo creo que he aprendido mucho, yo creo que ahora voy a ser bastante mejor profesor”*

[G8, Máster UPV-Do]

*“Yo tengo la sensación de haber perdido un año”*

[G6, Máster UPV-Ga]

Que las expectativas con relación a la formación puedan cumplirse o no, mejorarse o verse frustradas entra dentro de lo esperable en un proceso de aprendizaje. La cuestión es que en el caso del docente esas expectativas tienen las formas más definidas porque el perfil del docente es muy cotidiano para la opinión pública, y seguramente lo es en su versión más superficial —fácil acceso a los estudios, carrera fácil y corta, salario, vacaciones, jornada laboral, estabilidad...— y menos en su dimensión más cualificada y profesional —necesidad de conocimientos multidisciplinares, diversidad de competencias profesionales, formación y actualización continua, demandas de innovación, adaptación a cambios culturales y sociales...— Hay creencias sobre el oficio, con rango de mito algunas, que modelan esas expectativas y marcan la experiencia de aprendizaje del alumnado y su valoraciones de los estudios.

Una de esas creencias es la que atribuye escasa dificultad a los estudios de magisterio. La formación inicial desmonta esta idea, sobre todo entre el alumnado de los nuevos grados que han incrementado la formación en duración y créditos, lo que no necesariamente se valora como algo negativo, aun cuando se perciba un cierto grado de improvisación en las nuevas titulaciones:

*“Pues a mí me está pareciendo bastante interesante la carrera, lo único que al ser la primera promoción somos un poquito el conejo de indias (...), sí que es verdad que mi perspectiva ha cambiado bastante porque pensaba que era menos duro y luego, ahora por ejemplo con las prácticas te vas dando cuenta que es bastante duro.”*

[G4, Magisterio-UD/Eumbam]

Ahora bien, la exigencia de los estudios también genera resistencias e insatisfacciones. Hay un alumnado que no cree necesaria tanto esfuerzo formativo y no valora positivamente los estudios. Argumenta que la enseñanza es una profesión que requiere poca preparación específica o cualificada. Esta es una creencia que asoma más entre los estudiantes de magisterio, pero también se hayan rastros en el alumnado de máster, en este caso por considerarse un

profesional titulado y suficientemente preparado para una tarea que, a la postre, no se concibe tan especializada. La enseñanza se ve como una tarea que cualquiera puede llevar a cabo con un mínimo de conocimientos y sentido común, sin necesidad de mucha preparación técnica. Las palabras de estos estudiantes de magisterio muestran este mito en su versión más extrema:

*“Es que es la calle, es como antiguamente (...) la gente entraba de aprendiz en un sitio a trabajar y sin tener estudios y sin tener nada aprendían un oficio pues de ahí sacaban, luego con los años han llegado pues igual a ser jefes de la sección o lo que sea..., sin estudiar una carrera ni sacar unas notazas ni nada para ser...”*

[G2, Magisterio UPV-Bi]

*“...para ser mi cuarto año aquí, que finiquito la carrera, realmente con la experiencia laboral que he tenido en academias particulares y tal, y yo veo la carrera de magisterio como un mero filtro para que la gente no pueda llegar a esos puestos de una manera libre o lo que sea, pero al final es..., yo aquí realmente aprender lo que hay que aprender pues aparte de la psicología y alguna cosilla más, pero la aplicación real, pues de lo que das aquí poca cosa...”*

[G3, Magisterio UPV-Do]

Este, sin duda, es un comentario que raramente se haría de un médico y constituye también una muestra de la frivolidad y desconocimiento con que en ocasiones se trata al profesorado. Que la titulación se considere “una cosa por lo que tienes que pasar para ser lo que tú quieres”, esto es, un mero trámite y no una oportunidad para adquirir una cualificación profesional, evidencia una visión muy pobre del profesional de la enseñanza. No es algo nuevo. De hecho, desmontar estas creencias es uno de los objetivos de trabajo principales reconocidos por el profesorado universitario en las escuelas de magisterio, conscientes de su arraigo en el imaginario social. Pero que aflore en el discurso de un alumnado que está a punto de finalizar los estudios, indica la fuerza de una creencia que además impide ver la complejidad de la sociedad actual y su demanda de un profesorado capaz de enfrentarse a problemas y dilemas que requieren de conocimientos más fundamentados y reflexionados que los que pueda proveer la única experiencia.

Esta opinión sobre los estudios de profesorado tiene que ver también con dos creencias bastante recurrentes entre los aspirantes a docentes. Una es que, te formes

más o menos, “acabarás siendo el profesor que eres tú”, como si finalmente solo valiera la “esencia docente”, el don o las habilidades para la docencia que uno tiene o aporta. Incluso quienes tienen más conciencia de la importancia de la formación, al final ven que la posibilidad de cumplir con el perfil ideal o tipo del profesor puede depender de que uno tenga los talentos para ello. La otra, es la que remite a la “experiencia” como principal fuente de aprendizaje.

*“Bueno yo... mis dos padres son profesores y ya me dijeron al principio en la carrera no vas a aprender nada, nada más lo que aprendas por tu cuenta, y yo creo que ha sido así vamos.”*

[G1, Magisterio UPV-Bi]

La experiencia, las prácticas, el “saber hacer” en definitivo constituye un tema recurrente y omnipresente en los grupos. Podría decirse que todos ven en la práctica, en la experiencia en el centro escolar y en las aulas un lugar de aprendizaje real y privilegiado para un maestro. Pero para algunos esta es la vía principal, la más válida. Resulta paradójico que cuando más se habla de la necesidad de formación del maestro del siglo XXI, el alumnado se agarre tanto a la idea de que para ser profesor no hace falta tanto la reflexión, el conocimiento, contraste, pensamiento, estudio, la investigación, etc., sino colocarse en el aula e interactuar con el alumnado con la asesoría de un mentor. La experiencia de aprendizaje se vincula a situaciones concretas, de ahí que la valoración de los estudios se haga desde su aplicación al *practicum*. Es bien valorado aquello que es aplicable directamente en el aula escolar. Cuando no lo es, hay resistencia, cuando no rechazo. Únicamente cuando se percibe el vínculo entre la formación teórica y las prácticas en la escuela el balance es positivo. Cuando no es así, la práctica y la experiencia se convierten en el discurso en arietes contra la formación impartida, porque solo se aprende desde la experiencia, lo otro no sirve:

*“...en las prácticas se aprende más que en la teoría que damos en clase, pero es que además la práctica real, o sea la realidad luego en la calle no tiene nada que ver. Yo creo que una cosa es la teoría pero luego los profesores no ponen en prácticas todo lo que se dice y todo lo que aquí se reclama, en la teoría...”*

[G2, Magisterio UPV-Bi]

#### 4.2.2 La formación cuestionada

“Decepción” es la palabra que más se repite en el alumnado que no se muestra satisfecho y hace una valoración crítica de los estudios con relación a programas, contenidos, metodología y profesorado. La crítica se extiende en ambos perfiles (maestro/profesor secundaria) y gira en torno a las mismas cuestiones. El diagnóstico de las debilidades coincide bastante entre los centros, si bien la intensidad varía. El descontento lo transmite sobre todo el alumnado de magisterio de las Diplomaturas y, en menor medida el de Grado donde se reconoce que alguna de esas debilidades está siendo subsanada. También la incorporación reciente de las titulaciones constituye un elemento de fricción en la medida en que se percibe improvisación y problemas de coordinación y organización que repercuten en las valoraciones del alumnado. Se han examinado las debilidades atendiendo a dos aspectos: qué se aprende y cómo se aprende.

##### *a) Los contenidos: qué se aprende.*

El aprendiz de maestro tiende a mostrar insatisfacción con los contenidos, algo que no es nuevo (Carbonero et al., 1996). En el foco de debilidades uno de los aspectos más reiterados es la presencia en los planes de estudio de asignaturas que desde el punto de vista del alumno constituyen un “parche” o “relleno” de formación puesto que se trata de contenidos a los que no se aprecia una aplicación en la enseñanza. En este caso también el referente o indicador para realizar esa valoración lo constituye el propio *practicum*, esto es, el periodo en prácticas en el centro escolar:

“— *Falta base en las prácticas, yo creo que te faltan, que dices, si es que no se qué hacer realmente, vas como nueva, como...*

— *...como si hubieras estudiado nada, realmente dices, es que cuando realmente estoy aprendiendo es aquí, no en clase, no te están enseñando...*”

[G4, Magisterio Eumbam]

Así, la percepción del desajuste entre la parte formativa más teórica en el aula universitaria y el *practicum* realizado en los centros escolares generan un cierto desánimo y decepción. Las asignaturas resultan interesantes si son aplicadas. No ocurre con las más directamente relacionadas con la enseñanza —didáctica, psicomotricidad, matemáticas, psicología que tienden a verse más útiles— aunque sí con contenidos y conocimientos que dan una formación general. Contenidos que adquieren sentido

desde la perspectiva de la docencia como una tarea necesitada de profesionales de formación amplia, multidisciplinar y no únicamente centrada en lo que niños o jóvenes tiene que hacer en el aula, en los aspectos más instrumentales. Pero el alumnado no las perciben “útiles”, en la medida en que no presentan una aplicación inmediata. De hecho, expresiones como “la carrera es poco útil en general”, “hay cosas que se necesitan en la escuela que no se enseñan”, “hay sensación de pérdida con relación a todo esto” o, “como las asignaturas no te sirven para nada, tampoco te sirven para saber qué tipo de profesor vas a ser”, prueban el peso y la vigencia de esa visión “experimental” de la formación de un maestro. En la misma línea se sitúan las valoraciones que sobre el programa de estudios elabora el alumnado en el postgrado de secundaria. Se cuestiona la presencia de materias alejadas de la realidad y con poca aplicación en el ejercicio de la docencia —otra vez los calificativos de “parche”, “relleno”— poco útiles o que carecen de una orientación adecuada en un curso orientado a la formación de profesorado:

*“Había muchos profesores que nos decían: —‘es que os tengo que dar esto’. Pero como eran historiadores, geógrafos o lo que sea no tenían ni idea de educación, entonces nos daban la materia, que a mí me parece muy interesante y había muchas cosas que no las sabía, pero tendrían que estar más vinculado a la educación, no ir..., no dar una clase magistral de cualquier..., de filosofía de..., que está interesante sí, pero a mí me tienes que enseñar cómo practicar esta filosofía con los alumnos, esta historia con los alumnos.”*

[G7, Máster UPV-Bi]

Por el contrario, se ven útiles las materias asignaturas que aportan conocimientos sobre la enseñanza, el sistema educativo, la didáctica, el contexto social y cultural de los procesos educativos, aquellas en las que, en definitiva, se aprenden “cosas que no se han dado en la carrera” y se consideran necesarias para ser docente, esto es, “que tienen que ver con la docencia”. La presencia de contenidos no encaminados a la docencia, que se ven como “asignaturas de carrera” es muy criticada por el alumnado de los diferentes postgrados tanto en el módulo de asignaturas genérico común, como en los específicos:

*“— Pues no hemos visto didáctica, solo hemos visto contenidos, o sea y de qué me sirve, yo perfectamente podía haber convalidado absolutamente todo lo que he dado, no he visto nada nuevo (...)*

(...)

— *Sí, hemos repetido contenidos y no veíamos una aplicabilidad, no, era todo teoría, teoría, autores, pues dices, ¡joder! ¡dale una vuelta!. Yo creo que la psicología que he visto en la carrera (IVEF) ha sido mucho más práctica y valiosa que la del Máster. ”*

[G6, Máster UPV-Ga]

Las diferentes valoraciones halladas en los grupos muestran que no hay una opinión común acerca de los módulos. En general, se comparte un problema en la especialidad por la falta de una oferta adaptada y suficiente para las distintas disciplinas, lo que obliga a parte del alumnado a hacer una especialidad que no se adapta al área de docencia afín en algunas licenciaturas como ciencias económicas o empresariales. Pero, las valoraciones son diferentes. La especialidad recibe una mejor valoración en el caso del postgrado de UD, que en opinión del alumnado presenta una buena orientación a la docencia, con la presencia significativa de profesorado de secundaria en activo. Al contrario, es el módulo genérico el que resulta mejor valorado en la UPV. De este módulo se valora su enfoque educativo y se lamenta la falta de orientación y aplicación docente en los contenidos específicos de las áreas disciplinares. El módulo genérico de mayor duración y continuidad, se considera más organizado y útil en la medida en que aporta perspectiva, enfoque y contenidos, esto es, elementos que ayudan a comprender la labor del profesor, literalmente, “otra forma de ver las cosas”, “te hacen pensar y ponerte en la situación de un profesor”. El módulo específico se considera poco aplicado a la docencia, reiterativo y carente de aplicación didáctica en dichos casos, lo cual constituye un toque de atención ya que, precisamente, hablamos del bloque de didácticas específicas. Con todo se aprecian diferencias entre las especialidades según áreas, siendo las más criticadas las áreas de ingeniería y tecnología, filosofía y filología.

#### *b) La práctica docente: cómo se aprende*

El desgaste o la pérdida de motivación en la carrera derivan también de la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Al margen de que lo que puedan tener de interés o atractivo las materias impartidas, el alumnado se muestra decepcionado con el modo en que imparte la docencia una parte del profesorado universitario: ausencia de interés, escasa innovación, falta de coordinación, rutina y reiteración de contenidos, valores, uso de las TICs... Por ello, una de las debilidades detectadas es la falta de coherencia entre el discurso sobre la práctica docente y la propia



práctica: “no predicán con el ejemplo”. Se reprocha la falta de implicación en el hecho de dar clases a futuros profesores y se reflexiona sobre la importancia del modelo docente, la relación con el alumnado, los modos de enseñar, la motivación, la innovación metodológica, la evaluación..., son aspectos cuestionados por el propio profesorado universitario.

La incoherencia de una práctica docente que no se corresponde con lo que el alumnado experimenta y vive como alumno provoca interrogantes que desde el punto de vista del alumnado resultan demoledores: ¿cómo es posible que eso falle en un profesorado que enseña para enseñar? ¿Cómo puedo aprender de alguien que no pone en práctica el tipo de docencia que enseña o reivindica para un aspirante a profesor/a? Son incoherencias y contradicciones que el alumnado padece y no tolera, y generan malestar en el alumnado. No se comprende que se proponga un modelo docente que luego no se practica. Las siguientes expresiones se han elegido porque en su dureza, ilustran muy acertadamente esa crítica:

*“Yo creo que en nuestro caso estamos aprendiendo, eh, cómo no tenemos que ser con los niños”*

[G3, Magisterio UPV-Do]

*“Eran clases de pedagogía que eran clases paradigma de la anti-pedagogía”*

[G9, Máster UD]

*“Te están diciendo que tienes que hacer unas presentaciones que sean amenas y lo que hacían ellos era escanear páginas de libros y proyectárnoslas y leérnoslas. O sea, lo contrario de lo que te están diciendo que tienes que hacer.”*

[G6, Máster UPV-Ga]

Se cuestiona la falta de esfuerzo, dedicación y compromiso en una parte del profesorado y ello tiene un impacto considerable en la opinión sobre los estudios porque es la actitud del profesorado en la enseñanza la que puede imprimir motivación e ilusión para la enseñanza. No es ésta una opinión que afecta al conjunto del profesorado en los centros, es decir, se reconoce la diversidad en actitudes, modelos y calidad del

profesorado. Pero sí está presente en todos los grupos, aunque resulta una valoración más dura para los docentes de los centros universitarios públicos:

*“Hay muchos altibajos, o sea profesores muy vocacionales que enseñan muy bien y otros que son todo lo contrario..., que van a clase como a rellenar, a pasar ficha”*

[G1, Magisterio UPV-Ga]

Además de las inconsistencias en la práctica docente, una de las cuestiones que aflora en torno al profesorado universitario es el desconocimiento en última instancia de la realidad de las aulas de Primaria y Secundaria. Se reprocha al profesor de profesores la distancia con la escuela, de la misma forma que se valora muy positivamente al profesorado que mantiene ese vínculo o que procede de las aulas y aporta la experiencia a pie de obra en la docencia no universitaria. El conocimiento, la experiencia, el referente de la escuela incorpora la perspectiva de la realidad escolar y permite tomar nota de lo que es ser profesor y se va a tener que hacer en el futuro sobre la base de las experiencias y circunstancias relatadas. La diferencia a favor del profesorado con conocimiento y experiencia en el aula escolar, la percibe sobre todo el alumnado de Máster, puesto que es en los cursos de postgrado donde converge una mayor presencia de profesorado en activo en la enseñanza no universitaria. Tratándose de un máster de habilitación profesional, se comprende igualmente que sean ellos quienes demanden una mayor coordinación y trasvase de conocimiento y experiencia entre el profesorado universitario y los centros de enseñanza para todo el profesorado del Máster y, especialmente, para los tutores/mentores del *practicum*. La crítica se centra en el enfoque y planteamiento de las asignaturas:

*“...no tiene en cuenta las necesidades que tiene en sí la secundaria y todo el ámbito de la educación. Y ahí hay un fallo pues en mi opinión no ha habido una relación suficiente entre la universidad y el campo en sí”*

[G9, Máster-UD]

*“en el primer módulo te lo ponen todo muy bonito, como la gran mayoría no ha pasado por clases de secundaria pues, claro!, yo veo la diferencia de lo que nos toca a nosotros, de cuando estábamos a*

*ahora, pero ellos como no saben lo que hay... Yo hubiera agradecido profesores de secundaria dándonos clase, porque así sabemos cuál es la realidad porque yo con mi tutora..., todo eso es muy bonito, ¡todo lo que me estás contando es muy bonito, pero cuando te pones delante de treinta chavales flipas en colores! ”*

[G7, Máster, UPV-Bi]

*“que los profesores venían del instituto y te hablaban de realidades que ellos vivían, que habían vivido ese mismo día por la mañana y no un profesor que llevaba 25 años en la universidad y que la experiencia que más cercana tenía del instituto era de él como alumno. Entonces son realidades paralelas que no, que en algunos momentos no tenía sentido... ”*

[G9, Máster UD]

Un planteamiento de formación desde la universidad que es ajeno a la universidad. El alumnado detecta la falta de enfoque de la formación desde la realidad del contexto educativo, la necesidad de incidir y atender con detalle a la formación en prácticas y orientar los contenidos del resto de las asignaturas al *practicum*, algo que también comparte el alumnado de magisterio, y en lo que insiste el aspirante a docente de secundaria:

*“Yo aprendí mucho con mi tutor y del centro cuando me acercaba un poco más. Tener en cuenta la gente que está dando clases en el centro, cómo lo hace, cómo lo gestiona porque al final parece que todos son profesores universitarios que saben mucho de filosofía saben mucho de chachachá, pero, igual el objetivo ”*

[G8, Máster UPV-Do]

El conocimiento de la realidad, el contraste de experiencias y situaciones educativas, constituyen una forma de conocimiento que acerca la realidad de la escuela y de las aulas al futuro docente y permite un aprendizaje que tiene como referente la experiencia en el aula. Ofrece la posibilidad de observar modelos de docencia y de aprender a través de ellos, aunque también —como algunos admiten— de desaprender y desmotivarse cuando los tutores en el aula presentan “esquemas encorsetados”, actitudes pasivas,

rutinarias y poco innovadoras. Por ello, adquiere gran importancia el aprendizaje experimental y práctico, el análisis de situaciones y problemas educativos concretos, el desarrollo de materiales. Es ahí donde el aspirante a docente tiene la oportunidad de probarse y donde se toma conciencia también de la falta de habilidades, estrategias, recursos y dinámicas para el trabajo en el aula.

“*Nos tenían que haber dado clases de buenas unidades didácticas, programaciones y cosas que luego llegas a los colegios y, sobre todo al principio, estás súperperdido*”

[G8, Máster UPV-Do]

También donde se enfrenta a la dimensión emocional de la enseñanza. La cuestión “teoría vs. práctica” aflora en todas las discusiones de los grupos, con clara ventaja para la práctica como modo de aprendizaje privilegiado y claramente sobrestimado por los estudiantes (Bretones, 2003). Por parte de ambos perfiles (maestro/secundaria) se tiende a calificar la carrera de “*muy teórica*”. Primero, porque se estima que los periodos de prácticas son insuficientes y segundo porque se percibe distancia, discontinuidad y descoordinación entre el aprendizaje científico-cognitivo y el aprendizaje producido en el ejercicio de la docencia en prácticas. Es en las diplomaturas donde el alumnado reclama un mayor protagonismo de las prácticas y, precisamente, esta es uno de los cambios experimentados en las nuevas titulaciones que han visto incrementar la presencia y duración de los *practicum*, tanto en el grado como en el postgrado. La novedad de los planes implantados, su corto recorrido, no permite extraer conclusiones decisivas, sobre todo porque detecta improvisación, problemas de organización, descoordinación que empañan las valoraciones, pero en principio los cambios se perciben como una mejora en la formación.

#### 4.2.3 La formación valorada: qué y cómo se aprende

¿Qué caracteriza el discurso del alumnado satisfecho con los estudios? En ambos grupos del centro de la U. de Mondragón hallamos un alumnado con un discurso diferente, marcado por el optimismo y la ilusión. El alumnado habla de un aprendizaje protagonizado por el alumnado, en el que se valora la iniciativa individual pero se trabaja en equipo, con una dinámica de trabajo importante, con un alto compromiso de trabajo y regularidad en la asistencia y continuidad entre la formación y la actividad profesional. El aprendizaje se percibe útil para el tipo de trabajo a desarrollar en el aula y los centros. Así describe la formación el alumnado que valora positivamente

su aprendizaje y que siente que “hemos aprendido un montón” y la formación le ha dado la oportunidad de “ser mejor profesor”, “probarse” o “ejercitarse como docente en prácticas”.

A diferencia de quienes perciben el periodo de prácticas como la oportunidad de aprender realmente, un primer rasgo de este aprendizaje satisfactorio desde el punto de vista del alumnado es la importancia concedida a las prácticas en los centros educativos como continuidad a la teoría. Se manifiesta que en el *practicum*, “cobra sentido lo que has estudiado”, lo que constituye una muestra de que se ve conexión entre ambas,

“*Es fundamental un seguimiento de esa práctica y una reflexión posterior a ella para realmente afianzar aquello que has aprendido en teoría*”

[G5, Magisterio-MU]

Esta visión se extiende a la práctica docente, al modo de aprender. El alumnado habla de sesiones más participativas, dialógicas, menos reflexión teórica, lo que se percibe como un hándicap, al igual que el trabajo individual, personal. El debate, la reflexión, el diálogo, la construcción de pensamiento y opinión se identifican como herramientas de aprendizaje en un escenario marcado por dinámicas de trabajo muy participativas y contenidos aplicados al análisis del contexto y de las situaciones educativas. El modelo de profesorado universitario es bien valorado aunque también este alumnado, pese a todo, critica la distancia entre el perfil que se enseña y el que ellos docentes practican en la realidad. Para ellos el tipo deseable de docente, ideal, es eso, un tipo ideal. En la medida en que alcanzar cumplir con todas las expectativas requiere un nivel de excelencia difícil de conseguir,

“— *Es que el nivel nos lo ponen muy alto,*

— *Una persona que se le asigna todo eso junto es muy difícil, y para que te puedan transmitir tienen que tener todo eso*”

— *Por lo menos que no se contradigan porque respirar todo eso es difícil*”

[G5, Máster UM]

Para este alumnado, los nuevos planes de la Reforma de Bolonia mejoran las expectativas. El alumnado de los grados percibe los cambios y comparativamente con las diplomaturas aprecia una dinámica diferente, más orientada al perfil profesional. A pesar de las dificultades que plantea el lenguaje de las competencias, que el punto de partida sea la experiencia constituye un elemento que dota de sentido el aprendizaje, y que a nuestro juicio es central para entender el conjunto de la formación en estos centros:

*“...cuando empezamos, hablamos un montón de lo que era la felicidad para nosotros, lo que era para nosotros ser buen profesor, qua valores o características tienes que tener... O sea no sé, yo creo que en ese sentido nosotros hemos ido como mas encaminados, nos han hecho pensar desde antes como o sea...”*

[G5, Magisterio MU]

Se valora comparativamente en el grupo esa orientación a la reflexión sobre los que es ser profesor —la imagen, el modelo, la identidad profesional— de una forma aplicada e intensiva, el “darse cuenta de lo que es ser profesor, qué es lo que vas a tener que hacer en el futuro”. Algo que en las diplomaturas se difumina con una formación muy teórica en el inicio, hasta que se comienza a realizar las prácticas, y que no tiene en cuenta su grado de desconocimiento. Como apunta Bretones (2003:29), si el estudiante no sabe qué conoce, ni porqué ni cómo, y el centro no enseña a reflexionar sobre sus creencias, la información se acumula pero no las modifica. Como nuestra la experiencia de este alumno:

*“Pero respecto a lo que se ha hablado de cuando entras una vez en la carrera y luego ya vas dándote cuenta de que es ser profesor, que es lo que vas a tener que hacer en el futuro. Yo creo que está bien porque te acabas cuando sales que ya nosotros estamos a punto de salir de terminar la carrera vamos ya tienes bastante claro, que también has estado en un periodo de prácticas, que eso te ha enseñado un montón que es ser profesor, aparte de teóricamente. Pero el problema es que cuando entras en la carrera no tienes ni idea con lo que te vas a encontrar puede que con aquello que te encuentres o no quieras hacer eso en el futuro o no sea exactamente lo que estas buscando ¿entiendes? Yo creo que es un problema gigante porque incluso hasta pasar unos meses en la propia carrera no hay nadie que te haya hecho*

*una introducción a lo que es ser profesor ¿entiendes? Y a la hora de no sé si es un tema que tenemos que tocar pero a la hora de elegir los estudios yo creo que es algo fundamental el que tu sepas a lo que te vas a dedicar que es aquello que vas a estudiar y que es aquello en lo que vas a reflexionar y todo. Yo entiendo que no te pueden explicar todo lo que deberían pero yo en mi caso por lo menos entre muy a tientas sin saber ni como lo iba a estudiar ni que es lo que iba a estudiar ni nada acerca de qué tipo de temas iba a estudiar. ”*

[G5, Magisterio- MU]

### 4.3 El tipo de profesor que se aprende a ser

La socialización del futuro docente trasciende los límites temporales y espaciales del periodo de formación inicial, porque son muchos los factores personales, sociales o institucionales que inciden en un proceso que es complejo: experiencias escolares propias, la influencia de los estudios, las opiniones y valoraciones de tutores y mentores, la influencia del entorno personal y social, las relaciones con los compañeros, los referentes sociales y culturales sobre la docencia y la escuela, las experiencias en las aulas, los primeros años de docencia, etc. Además, aun cuando haya un momento de consolidación relativa, cabe pensar en el aprendizaje profesional como una tarea en producción, desde antes de acceder a la formación inicial y más allá de lo que puede ser considerado el momento de consolidación relativa de la identidad profesional, esto es, los primeros años de docencia. Más aun, cuando se aprende a ser profesor en escenarios cambiantes, con transformaciones importantes en las demandas y necesidades educativas. Ahora bien, hecha esta aclaración, cabe decir que los estudios académicos y las prácticas de enseñanza constituyen un momento o fase relevante en el proceso de convertirse en profesor y que los modelos o tipos que se perciben en el profesorado activo, se viven en la experiencia de aprendizaje, se respiran en el centro, o se establecen como “deseables” en los discursos y que se trabajan en las aulas, conforman una madeja de significados con la que los estudiantes aprenden a ser profesores.

Desde esa experiencia de aprendizaje y construcción de lo que define a un docente se indaga en el tipo de profesor que se aprende a ser en la formación inicial, tanto en los estudios de maestro como en los postgrados de secundaria. Los planes y programas de estudio recogen las competencias, habilidades, actitudes y valores, definidas como “deseables” para el profesorado de la enseñanza no universitaria en la sociedad del siglo XXI. Pero el modo en que se concreta ese perfil profesional en el aprendizaje no depende únicamente de esa declaración formal de intenciones. Lo que llega al alumnado de ese perfil y cómo se incorpora e integra en sus creencias previas sobre la enseñanza y la docencia, es lo que da forma a su modelo docente. El tipo de profesor que se aprende a ser o a no ser, es el punto de partida sobre el que

se construye la identidad profesional, pero igualmente es el marco en el que puede adquirir sentido y relevancia, junto a otros aspectos igualmente necesarios en el perfil competencial del docente, la proyección ética y moral de su trabajo. El sentido y la responsabilidad de los docentes en el aprendizaje ético y en el fortalecimiento de la autonomía moral del alumnado, es decir, su acción educadora en valores en la enseñanza.

El discurso sobre el tipo de maestro que se aprende a ser resulta simple y complejo a la vez. Simple, porque pese a que se forma en ello, el alumnado carece de una visión integrada, ordenada y razonada en las necesidades o demandas sociales, del perfil profesional. Elabora el perfil a modo de trazos y pinceladas, de forma un tanto ecléctica. Compleja, porque las imágenes de lo que se idealiza, lo que en última instancia se aprende, lo que se define profesionalmente como deseable y lo que se experimenta en el aprendizaje se superponen y confunden, lo que dificulta también comprender y concluir cuáles son los elementos que conforman el futuro maestro o profesor. No obstante, se admite la dificultad de identificar el perfil docente cuando “tenemos tantos modelos y tan diferentes entre sí” o, incluso, cuando opina, convencido, que se aprende a ser maestro cuando se ejerce, más allá de lo que se enseñe en la carrera. Por ello, se orienta el discurso a dos cuestiones: el profesor que se aprende y el profesor que se desea ser, cuya convergencia es un indicador de la fortaleza del perfil profesional que se trabaja en la enseñanza universitaria. Diferenciar estos dos planos permite además apreciar la incidencia que el “ejemplo profesional” —el profesorado universitario y su práctica docente— tiene en el aprendizaje de maestro. Porque en el relato, al hablar del tipo de profesor que se aprende a ser, hay un matiz recurrente: el contraste entre “lo que nos están enseñando en la uni” y “lo que hemos aprendido nosotros según estamos en los centros”. Así, cómo los docentes universitarios enfocan y plantean el aprendizaje del alumnado, la imagen que proyectan, es interpretado irónicamente por un sector de alumnado como un aprendizaje en falso cuando no se corresponde con el tipo de profesor que se desea o debiera ser, como ilustran los siguientes extractos:

“Es que yo diría que implícitamente a veces es como... o sea, nos enseñan a ser el profesor ideal, o sea, a nosotros nos dicen tenéis que trabajar con el resto de profesores, tenéis cosas divertidas para que los niños no se aburran, tenéis que entrar en clase y no sé qué... en plan, y ser muy activos y... umm que sí constructivismo y no sé qué... pero luego todo eso nos lo están diciendo mediante una chapa.”

[G3 Magisterio, UPV-Do]

“— Sí hay cosas comunes, a nosotros por lo menos nos han dado una pautas...”



*—Es que en eso también quiero entrar yo..., porque te pueden decir una cosa y ellos hacen otra.*

*—...nos han dado pautas, nos han dicho como debería ser un buen profesor teóricamente, luego hay algunos que tampoco, pues, lo que dice él que tampoco lo, que no son consecuentes con lo que dicen... ”*

[G4 Magisterio, UD-Eumbam]

Más comprensivos con la enseñanza universitaria es el discurso de otro sector de alumnado que entiende razonable y comprensible la distancia del profesorado universitario con relación al modelo que enseña, por el alto grado de exigencia que tiene para el profesional de la enseñanza y de la dificultad de cumplir con todas las competencias personales, sociales y profesionales que definen al “buen profesor”. No obstante, estos futuros maestros también aconsejan coherencia:

*“—Que no se contradigan, porque respirar todo eso es difícil, ¿no? —¡Hombre!, yo creo que todos los profesores tienen en común intención o intentar llenar todo eso, digamos, ¿no?, pero siempre hay perfiles que pueden, que no pueden..., pues nosotros también supongo que seremos profesores y podremos eh..., no sé, llenar todo ese perfil o no. Yo creo que no sé, hay de todo un poco. Si no sería una perfección de la universidad absoluta. ”*

[G5, Magisterio, UM]

En general, se tiende a ser crítico con el sector del profesorado en los centros universitarios que no pone en práctica en el ejercicio de su docencia las capacidades, competencias, instrumentos y actitudes que reivindica y demanda para el maestro o profesor de secundaria. Un reproche que, salvo excepciones, no se lanza contra los modelos de docencia y profesorado que se conocen en las sobrevaloradas prácticas de enseñanza (*prácticum*), que también en esta cuestión acaban erigiéndose en espacio predilecto de aprendizaje para el profesorado de Infantil y Primaria, como afirma esta futura maestra:

*“Yo, sinceramente, o sea, las cosas claras sobre un profesor, lo que sacas en claro, pues la idea que tú tienes, yo realmente no he sacado en claro nada de, de todo lo que he estudiado de teoría hasta ahora, yo no he sacado nada en claro, no me ha servido prácticamente nada, si cuatro conceptos básicos que igual no conocía y bueno y*

*lo demás nada, yo hasta que no he empezado con las practicas por ejemplo yo no, yo no sabía prácticamente, o sea nada, nada. ”*

[G2, Magisterio UPV-Bi]

El relato sobre el tipo de profesor que se aprende a ser varía cuando se examinan los discursos del alumnado del postgrado. En general, los aspirantes a docentes de secundaria tienen una opinión más formada sobre el perfil profesional. También más reflexionada porque, en sus palabras se reconoce, en mayor o menor medida la huella de la formación recibida en el máster. Primero, porque elaboran más fácilmente perfiles completos de las características del docente. Segundo, porque el discurso remite a lo aprendido e indica la incorporación de concepciones y enfoques de la docencia que contrastan con las expectativas previas, “*me hicieron pensar...*”, “*me ha cambiado un poco la idea...*”, “*yo antes creía que...*”, “*nos han enseñado otro tipo de cosas que yo no veía.*” son coletillas que acompañan la reflexión en los grupo sobre lo aprendido con relación a la función docente, si bien ello es compatible con una valoración crítica tanto del postgrado como del profesorado cuyo “ejemplo profesional” también se incorpora al balance del aprendizaje:

*“Es que yo tengo ahí un..., porque la mitad de los profesores me transmiten unas cosas y la otra mitad me transmiten que hay que seguir como siempre. ”*

[G8, Máster UPV-Do]

También entre estos futuros docentes las imágenes idealizadas, aprendidas, teorizadas, deseadas o vividas se mezclan y confunden, pero quizás por su formación previa y sus expectativas no tan definidas, los conocimientos y experiencia del máster tienen una mayor capacidad reflexiva en sus planteamientos. Por otra parte, aunque las prácticas en enseñanza son también muy valoradas, no resultan tan idealizadas como en el discurso de los estudiantes de magisterio. La realidad de los centros educativos se percibe un espacio ambivalente de aprendizaje, porque lo que se ve en la dinámica de los centros educativos, en el trabajo de los profesores tutores o de los departamentos, no siempre se valora positivamente y es precisamente la formación que se recibe en el postgrado la que aporta criterios de referencia a esa visión crítica y a la toma de conciencia de la necesidad de cambios en el paradigma docente. No quiere decirse con ello que el alumnado no perciba modos de trabajo y modelos docentes en los centros educativos “increíblemente buenos”, en palabras de uno de los participantes, ejemplares e innovadores incluso. Pero el contraste de la realidad educativa con las competencias definidas para el perfil docente proporciona abundantes ejemplos de lo que no debe ser la enseñanza y contribuye a

fortalecer los referentes de la identidad profesional trabajada en el máster, además de producir pensamiento crítico y conciencia de cambio y transformación. Los siguientes apuntes derivan del debate surgido en los grupos de alumnado de máster:

“ — Yo lo que he visto en el centro que he estado...

— ¡Qué averías!

(...)

— Pues eso, hay una sensación de que cada uno es una isla, cada uno hace lo que quiere, cada uno. Por ejemplo yo en las prácticas que tuve pedí hacer una misma asignatura con tres profesores diferentes para ver, comparar profesores en vez de y lo hice así y. ¡jo! es que no tiene ni color de cómo lo da uno a como lo da el otro, a como lo da el otro siendo además la misma asignatura en el mismo curso y con chavales de la misma edad y dices es que esto es una lotería. Te toca uno, te toca el otro y te marca ¿no? o sea depende de cómo no se cada profesor en su clase hace lo que quiere. Y no debería ser así. ”

[G6, Máster UPV-Ga]

“ A ver, yo se que te están vendiendo un tipo de profesor que no es el que realmente da las clases hoy en día es decir, hay una diferencia que es la leche pero es que tienen que educar, el modelo que está funcionando no da buenos resultados entonces tienes que cambiar pues más ahora que la sociedad está cambiando y entonces la enseñanza tiene que cambiar, el `profesor tiene que cambiar. ”

[G7, Máster UPV-Bi]

“ ...luego la realidad de un centro tampoco es así, mi profesorado por ejemplo tenía un calendario y buenos, esto así se tacha, esto así no se puede planificar (con relación a los materiales de la alumna en práctica), o sea, luego la realidad de un centro es totalmente diferente. ”

[G9, Máster UD]

“ — Los profesores tenemos que saber trabajar en equipo. Luego, cuando van a los “minteguis” (departamentos) que hemos estado en prácticas, yo he estado en “minteguis” que cada uno tira un poco por libre en vez de coger y llegar a decir, hemos hecho esto, y esto..., y

*coger y mirar, conjuntarlo un poco parecido todos y dar de la misma manera las mismas materias y luego cada uno tira por su lado y en ese sentido también los profesores tendrían que trabajar u poco en equipo. Igual es difícil pero...*

*—... pero tener unos objetivos comunes también de una manera clara, porque a mí me ha pasado que es que parece que se contraponen...*

*—... y, no sé, eso también igual somos nosotros, las nuevas generaciones que igual nos están enseñando otro tipo de metodología, u otro tipo de educación, que igual somos nosotros los que tenemos que empezar a aplicar eso. Pero yo creo que sí, que es algo de que debemos cambiar de la educación. ”*

[EG10, Máster UM]

El contraste entre la realidad de los centros y la formación impartida en el postgrado, también produce en algunos alumnos otras reacciones y opiniones en torno a las competencias profesionales requeridas para el desempeño cualificado de la actividad docente. Como ocurre entre estudiantes de magisterio, el conjunto de habilidades, capacidades, actitudes, valores que componen el perfil del profesional de la enseñanza se antojan difíciles de incorporar en su totalidad. Así, el tipo de profesor que se aprende a ser es un “tipo ideal”, un modelo difícil de cumplir cuando no una “utopía” docente que, en algunos casos, abruma y en otros lejos de motivar o ilusionar, provoca escepticismo y prevención:

*“ Yo creo que el que te venden está un poco lejos de la realidad. Te venden un tío que tiene que preocuparse de los contenidos transmitir ochenta y cinco millones de valores y tengo...yo veía a mi tutor que tenía cinco clases y cuatro horas de cada clase cada semana y era tutor de una de las clases, tiene que ser un súper hombre si tiene que hacer todo lo que os han dicho en el módulo genérico. Yo lo que veía...te fijas un poco como actúan los profesores, como hablan entre ellos los profesores...yo veía que más de la mitad de las cosas era imposible hacerlas en la realidad porque igual tenían ciento veinte o trescientos alumnos a los cuales no puedes de uno en uno inculcar todos los valores que debes inculcar, hacer que aprendan todos los contenidos que deben aprenderse por el currículum y es una persona. Nos vendían mucho pudiendo hacer luego muy poco y nos vendían mucho si tener en cuenta como son los niños. Porque*

*a veces no son chavales que están sentados así, escuchan, están interiorizando todo...yo cuando estuve haciendo prácticas había chavales que si estaban callados quince minutos seguidos era la gloria, el tiempo que se pierde con os chavales hablando es tiempo que se pierde para inculcar valores, contenidos, todas esas cosas que quieren que hagamos. ”*

[G7, Máster UPV-Bi]

*“—Eso es aprender a aprender o aprender a ser con una serie de competencias que tenía desde mi casa, sin ningún tipo de problema y ahora parece que en instituto hay que incidir todo el rato a aprender a aprender. No sé que una serie de competencias que ya es obligación del profesor bueno... ummm a ver, vamos a medir un poco las cosas a mi me parece que son ocho competencias más cuatro competencias generales que son aprender a aprender, aprender a ser, aprender a vivir juntos y la otra no me sale, más las otras ocho que son competencia lingüística, competencia matemática, competencia... y todas, todas, se tienen que trabajar desde todas las asignaturas. Y luego encima el profesor tiene que ser alto y rubio o alta y rubia, pues igual todo no se puede a mi me parece ósea creo yo.  
—Yo creo que todo no puede ser, efectivamente. ”*

[G9, Máster UD]

Hay también tras estas lecturas una cierta resistencia a un modelo docente que se considera tiende a una excesiva “burocratización” y “uniformización” de las tareas docentes. Diseños curriculares, competencias, programaciones, planificaciones, evaluaciones diagnósticas..., se ven como procedimientos que en última instancia restringen de la autonomía y libertad del docente en el aula y conllevan un exceso de celo que limita las posibilidades de crear una forma de trabajar y funcionar propia, de ser “un profesional de la educación creativo, con sus características personales y humanas”. Se critica así un modelo que se piensa, tiende a primar las cualidades técnicas frente a la intuición, en un discurso que sugiere la tendencia a basar la idea del “buen profesor” más en las cualidades personales y un cierto riesgo de identificar la intuición con la ausencia de planificación y de no comprender que «La intuición es una forma de reflexión en la acción que necesita después de su contrapunto analítico. La razón y la intuición deben armonizarse y apoyarse mutuamente para promover un cualificado desarrollo profesional» (Marchesi, 2007:110).

El discurso de los grupos de alumnado de ambas titulaciones muestra como el alumnado incorpora el modelo docente que se le propone en la formación inicial, pero también que en el proceso de asimilación e incorporación de esos elementos, las ideas y preconcepciones, las experiencias de aprendizaje y los contenidos y conocimientos que se transmiten en los centros se entremezclan y conforman su criterio sobre el profesor que deben ser. No obstante, en el boceto del maestro/profesor que dibuja el alumnado al que se ha entrevistado, resuena ampliamente el diseño normativo y oficial de un rol docente que ha de adaptarse al tipo de formación requerida por nuestras sociedades complejas, cambiantes y globalizadas. Una formación competente, cualificada y versátil, académica y personal, para el liderazgo y la gestión del conocimiento y de la información, para el planteamiento y mediación de procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos y constructivos, para la gestión de emociones y sentimientos en los procesos de construcción de las identidades personales, para el tratamiento de la diversidad cultural y social, para la cooperación y colaboración profesional, con el tejido social y la comunidad, para el cambio y la innovación. Ese tipo de formación se proyecta en las capacidades y habilidades, en los conocimientos, valores y actitudes que, de modo más o menos reflexionado, se atribuyen al profesor que se está aprendiendo a ser. Ahora bien, ¿qué se asimila? ¿Qué tipo de profesor se aprende a ser?.

El alumnado en formación inicial percibe unas pautas comunes en los centros con relación al perfil que debe desarrollar un maestro/docente para responder a las necesidades formativas de nuestro tiempo y sociedad. Los perfiles que se dibujan en los grupos de discusión sobre el tipo de profesor que se está aprendiendo a ser, muestran algunas leves variaciones conforme a los escenarios de aprendizaje entre formaciones (magisterio/postgrado) y planes de estudio, pero son más las semejanzas que las diferencias. Las descripciones incorporan conocimientos, capacidades, habilidades y cualidades sobre *ser* y *saber hacer*. En el tipo de profesor dibujado por el alumnado de los recién estrenados Planes de Bolonia, al igual que se constatará al examinar los planes de estudio, se hallan capacidades, cualidades y rasgos en sintonía con el rol de profesor que demanda y requiere el nuevo escenario de cambios sociales y educativos en las sociedades europeas. Tampoco falta la referencia a la educación en los países nórdicos o al “modelo europeo” de docente, mencionada con hartazgo por la insistencia del profesorado en ellos. Ese perfil competencial, así como el lenguaje pedagógico que le acompaña, tiende a presentarse más desdibujado en el alumnado de diplomaturas que, estando menos satisfecho con lo que “dice” y “hace” el profesorado universitario sobre el perfil docente, se muestra más crítico, y cree que se le transmite un patrón ambivalente:

“—No se... que la teoría es muy fácil y muy clara que tenemos que ser... pues activos, que tenemos que...mantenerla atención de los niños, la participación, que...la igualdad es muy importante

*que hay que intentar trabajar en equipo...que hay que... mirar las necesidades de cada uno de los alumnos y no como grupo... pero que luego en las clases eh... la mayoría de los profesores no ponen en práctica todo eso, que tienen... o sea que no, no tienen ningún tipo de implicación, ni hacen esfuerzos, o sea vienen nos dicen lo que nos tienen que decir y se van, y si te he visto no me acuerdo.*

*—Yo si me veo capaz de ser buen docente, pero no... gracias a lo que he recibido en la escuela. Más cosecha propia.... ”*

[G3, Magisterio UPV-do]

Las carencias o debilidades de formación detectadas son para este alumnado una muestra del tipo de profesor que se está aprendiendo a ser y que se distancia del perfil profesional que, en el plano del conocimiento teórico, se presenta y transmite en la carrera. Carencias que, por otra parte, indican que se es consciente de no estar adquiriendo las competencias y habilidades que caracterizan una buena cualificación profesional.

*“ — Lo que dices tú también tienes razón, que yo creo que es osea igual hace veinte, osea si... si nos hubieran dado, si nos hubieran impartido estas mismas clases hace veinte años quizá estuviéramos preparados, pero o sea, que la educación que nos están dando no está preparada para la sociedad de hoy en día, y sobre todo no nos preparan para la diversidad de alumnos, que hoy en día entras en una clase y tienes un chino, un mandarín... (Echan a reír) y no yo que se, uno que necesita una educación especial y no, no estas preparado, no te han enseñado a cómo manejarte con eso. ”*

[G1, Magisterio UPV-Ga]

No es esta una crítica generalizada entre los aspirantes a maestros, pero es un reproche que los formadores de formadores no debieran dejar pasar porque el sector del profesorado universitario que ejemplifica este patrón habrá de incorporarse a unos planes de estudio que tienen como referencia un perfil profesional que cuestiona el modelo docente que enseña y transmite con su práctica, y que a los ojos del alumnado se ofrece como un modelo,

- Muy formado cognitivamente pero que no tiene suficiente formación para actuar el contexto del aula, mucho conocimiento acerca de cómo hacer, pero sin saber cómo se pone en práctica.
- Excesivamente teórico, poco dinámico en el aprendizaje y muy dependiente de la clase magistrales y los métodos tradicionales de enseñanza
- Acomodaticio y continuista con el currículo y los procedimientos, interesado en cumplir con el expediente, de pocos recursos y que apenas tiene iniciativa o innova en la materia.
- Falto de planificación, que improvisa en el trabajo y no se implica y esfuerza.
- Distante y frío en las relaciones con el alumnado, que no está atento a los sentimientos y necesidades emocionales del alumnado.
- Individualista, que no sabe trabajar en equipo.
- Preparado para el “caso general”, no para los casos diferentes, excepcionales.
- Poco preparado para afrontar situaciones educativas propias de la escuela actual: conflicto en las aulas, interculturalidad, acoso escolar, tanto en el plano teórico como en el de las estrategias o recursos.
- Con desconocimiento del contexto: familia, comunidad, sociedad.

Poco valor y legitimidad tiene una formación si el profesorado responsable de la misma solo incorpora el relato teórico sobre el nuevo rol del docente y no integra ese conocimiento en su práctica pedagógica, acercándola por la vía de la experiencia a los aspirantes a maestros. No es extraño en este contexto que las ideas, preconcepciones y experiencias propias, esto es la sensación de que uno aprende a ser maestro o maestra sobre todo “por sí mismo” sigan teniendo eco en el periodo de formación inicial y favoreciendo una visión instrumental y experiencial de la profesión que no es del todo real, pero que se vive así:

*“ Yo si me veo capaz pero no... gracias a lo que he recibido en la escuela. Más cosecha propia.... ”*



*“Bueno yo... mis dos padres son profesores y ya me dijeron al principio en la carrera no vas a aprender nada, nada más lo que aprendas por tu cuenta, y yo creo que ha sido así vamos.”*

[G1, Magisterio UPV-Ga]

Sin embargo, no es del todo cierto que no se aprenda nada. Prueba de ello es que, incluso entre el alumnado más escéptico que se localiza sobre todo en los grupos de discusión realizados con estudiantes de las escuelas de magisterio de la UPV/EHU, cuando se indaga, afloran muchas cualidades, capacidades o rasgos que describen y componen el perfil de profesor que se trabaja, cuando menos en el plano teórico, en la formación inicial. Un perfil en el que se aprecian semejanzas con el discurso de los grupos de alumnado de Deusto/Eumbam y Mondragón. Las diferencias radican en que estos últimos perciben una menor distancia entre el perfil docente que se trabaja en el plano teórico y el tipo de aprendizaje que ellos mismos están protagonizando en los centros de formación del profesorado. Es decir, en los nuevos Grados de maestro, tanto en el plano del conocimiento como de la experiencia, se dejan notar las modificaciones —enfoque del aprendizaje, metodología, evaluación— que en la formación de los docentes comporta el nuevo enfoque de la función docente, con mayor énfasis en aspectos como:

- Formación y el conocimiento. La idea de que el profesor ha de ser altamente competente y estar interesado en el conocimiento, de que su formación debe ser amplia y polivalente, teórica y práctica, multidisciplinar, con capacidad de innovación y mejora, y adaptada al contexto educativo y social.
- Transmisión, comunicación. Un docente competente en la transmisión necesita tener dominio de recursos y estrategias de aprendizaje adaptadas al lenguaje de las nuevas tecnologías de la información y del conocimiento. Pero también capacidad de reflexionar sobre los procesos de aprendizaje, lo que requiere dinamismos,
- Diálogo, participación y colaboración con el alumnado.
- Multilinguismo.
- La programación, organización y planificación del trabajo docente y el trabajo coordinado y colaborativo en el proyecto educativo de centro.
- Conocimiento y gestión de la diversidad en el aula. No solo desde el punto de vista del aprendizaje adaptado a las necesidades, limitaciones y dificultades del individuo. La gestión de la diversidad como elemento que propicie la igualdad, el respeto a otras culturas, religiones, etc. Y que tenga como objetivo la integración social y el bienestar del alumnado.

- Conocimiento y cooperación dentro de la comunidad educativa. Ser competente para la relación y colaboración con las familias en la tarea educativa.
- Valores. Un profesor con valores, que muestra sensibilidad e interés por la realidad social, con pensamiento y acción crítica.

Como se deduce de los perfiles dibujados por los aspirantes a maestro (cuadro X), más o menos acertadamente la formación inicial se orienta a las que se consideran competencias profesionales necesarias para la función docente (Marchesi, 2007). Ser competente para favorecer el deseo de saber del alumno y para ampliar su conocimiento, motivándole, comprometiéndose en su aprendizaje, contextualizándolo acorde con la diversidad del alumnado, favoreciendo el diálogo y la participación, aplicando las estrategias adecuadas e innovando en los métodos y el uso de herramientas como las TICs, programando y planificando la tarea docente. Ser competente para velar por el desarrollo integral del alumnado. Ser competente para trabajar y colaborar con los equipos docentes. Ser competente para conocer y gestionar la diversidad cultural, favorecer el encuentro y el respeto entre diversas culturas. Junto a eso, se mencionan cualidades, actitudes o valores, que se estiman útiles y necesarias en el desarrollo de esas competencias —creatividad, empatía, paciencia, amabilidad, sentido humor, sensibilidad, cariño,...—. Pero se advierte la falta de referencias más explícita a las competencias para gestionar la convivencia escolar, las habilidades para gestionar conflictos y emociones y la capacidad para favorecer la autonomía moral del alumnado y su aprendizaje ético, carencias formativas que el propio alumnado reconoce cuando describe no el profesor que está aprendiendo a ser, sino el que “debe ser”.

¿Es muy diferente este perfil en el alumnado de los másteres de profesorado? El postgrado se enmarca dentro de la nueva propuesta de formación del profesorado de secundaria en el marco de Bolonia y ello se deja notar en un discurso que participa del lenguaje y la terminología pedagógica propia de los nuevos enfoques y planteamientos educativos: una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno, un profesor dialogante y dinámico, cercano, que sabe escuchar y atender, competente en su materia, que está aprendiendo e innovando de forma continua, que maneja las TICs, que sabe trabajar en equipo, que maneja la diversidad... Aun cuando se cuestione el postgrado y el modelo de docencia y aprendizaje que el profesorado universitario practica por incoherente con las competencias que se trabajan, se tiene conformada una idea del perfil profesional que se transmite en el postgrado. Su discurso remite a muchas de las capacidades, habilidades y cualidades mencionadas por el alumnado de magisterio (ver cuadro X), pero mientras que en algunos casos se reconoce más insistencia en la formación más técnico-académica —diseño y organización curricular, formación psicopedagógica, programación didáctica— como es el caso del Postgrado de la U. de Deusto—, en el resto, lo que se subraya es la formación y capacitación en habilidades, actitudes y valores del docente necesarias para la enseñanza, esto es, con el *ser docente*.

Cuadro 17: Tipo de profesor que se aprende a ser en la formación inicial. Magisterio.

UPV/EHU	UD/EUMBAM	U. MONDRAGÓN
Maestro/a	Maestro/a	Maestro/a
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buena formación teórica y práctica.</li> <li>- Competente para hacer que cada alumno logre sus objetivos de aprendizaje conforme a sus capacidades.</li> <li>- Competente para gestionar y resolver situaciones y problemas concretos.</li> <li>- Competente para hacer que cada alumno logre sus objetivos de aprendizaje conforme a sus capacidades y necesidades, a sus limitaciones.</li> <li>- Cercano al alumnado y comprometido en su aprendizaje, que motiva al alumnado.</li> <li>- Competente para tratar y gestionar la diversidad y la inclusión, que gestiona el aprendizaje individualizado del alumnado en la diversidad</li> <li>- Capacidad de innovación</li> <li>- Organización y planificación de la docencia</li> <li>- Trabajo en equipo, cooperativo.</li> <li>- Motivación, vocación, compromiso.</li> <li>- Buen comunicador Firme, sin llegar a ser autoritario, que ponga límites coherentes.</li> <li>- Participativo</li> <li>- Imparcial</li> <li>- Tranquilo, paciente, con dominio de las emociones.</li> <li>- Empatía, flexibilidad,</li> <li>- Creatividad,</li> <li>- Con sentido humor,</li> <li>- Afectuoso y cariñoso</li> <li>- En quien se pueda confiar</li> <li>- Colaboración con familias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta formación y cualificación</li> <li>- Con estrategias y recursos de aprendizaje. Competente para responder a situaciones y problemas educativos. Aprendizaje centrado en el alumno.</li> <li>- Conocedor de la realidad social y educativa</li> <li>- Cercano al alumnado y comprometido en su aprendizaje, que motiva al alumnado.</li> <li>- Capacidad de trabajo, constancia, profesionalidad, alta exigencia</li> <li>- Formación y reciclaje continuo.</li> <li>- Profesor polivalente. Modelo europeo.</li> <li>- Competente para el tratamiento de la diversidad cultural y la gestión de la interculturalidad.</li> <li>- Equitativo con el alumnado</li> <li>- Organización y planificación de la docencia</li> <li>- Multilingue</li> <li>- Competente para comunicar y transmitir</li> <li>- Trabajo en grupo, colaborativo. Espíritu de grupo.</li> <li>- Dialogante</li> <li>- Crítico</li> <li>- Autoritario</li> <li>- Constancia</li> <li>- Creatividad</li> <li>- Valorar siempre</li> <li>- Cercano en justa medida+</li> <li>- Competente en el conocimiento y manejo de las Tics</li> <li>- Competente en colaborar con las familias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competente, formado, con conocimiento, que sepa aplicar competencias</li> <li>- Profesor integral, consideración del alumno en todos los aspectos de la vida.</li> <li>- Aprendizaje centrado en el alumno e individualizado, atento a la diversidad.</li> <li>- Profesor motiva, ayuda, guía, orienta, diseña el aprendizaje del alumno.</li> <li>- Reflexivo sobre el proceso de aprendizaje</li> <li>- Reciclaje y formación continua,</li> <li>- Saber transmitir</li> <li>- Iniciativa</li> <li>- Capacidad de adaptación</li> <li>- Respeto.</li> <li>- Tolerancia.</li> <li>- Empatía</li> <li>- Trabajo en equipo, cooperativo.</li> <li>- Competente en el tratamiento y gestión inclusiva de la diversidad del aula: igualdad, multiculturalidad, discapacidad.</li> <li>- Crítico.</li> <li>- Sensibilidad</li> <li>- Amabilidad.</li> <li>- Buena persona</li> <li>- En conexión con la comunidad educativa, competente en las relaciones con las familias</li> <li>- Profesor con valores</li> </ul>

Cuadro 18: Tipo de profesor que se aprende a ser en la formación inicial.  
Máster de profesorado.

UPV/EHU	UD/EUMBAM	U. MONDRAGÓN
<b>Profesor/a Secundaria</b>	<b>Profesor/a Secundaria</b>	<b>Profesor/a Secundaria</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Competencia máxima en su nivel</li><li>- Competente para comprender las reacciones del alumnado</li><li>- Cercano al alumnado y comprometido en su aprendizaje, que motiva al alumnado.</li><li>- Capacidad de innovación, de superación</li><li>- Competente para tratar y gestionar la diversidad y la inclusión.</li><li>- Formación continua</li><li>- Líder</li><li>- Dialogante</li><li>- Participativo</li><li>- Empatía, flexibilidad, saber escuchar</li><li>- Paciente</li><li>- Buen comunicador.</li><li>- Transmisor de valores universales, autonomía moral del alumno</li><li>- Conocimiento y uso de TICs</li><li>- Motivación, ilusión por la docencia</li><li>- Creatividad</li><li>- Trabajo en equipo, cooperativo</li><li>- Con dominio de las emociones</li><li>- Responsabilidad</li><li>- Respeto</li><li>- Autoridad/disciplina</li><li>- Optimismo</li><li>- Conocimiento del contexto educativo y social</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Planificar</li><li>- Mediar en situaciones de conflicto</li><li>- Diseño y elaboración curricular</li><li>- Planificación y programación</li><li>- Capacidad de innovación</li><li>- Conocimiento y gestión de la diversidad cultural. Valor de la cultura</li><li>- Trabajo en equipo</li><li>- Empatía</li><li>- Observador</li><li>- Buen comunicador</li><li>- Gestión de las emociones propias</li><li>- Autocontrol y seguridad personal</li><li>- Conocimiento y manejo de las TICs Sentido sacrificio</li><li>- Reflexivo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Alumnado es el centro de aprendizaje</li><li>- Cercanía con le alumnado para reconocer sus necesidades y limitaciones educativas</li><li>- Capacidad de conectar con la motivación interna del alumnado</li><li>- Competente para tratar y gestionar la diversidad y la inclusión.</li><li>- Saber comunicar, saber transmitir</li><li>- Trabajo en equipo con el profesorado y con el alumnado</li><li>- Formación continua</li><li>- Conocimiento y participación en el proyecto educativo de centro</li><li>- Planificación y organización</li><li>- Conocimiento y manejo de las TICs</li></ul>

#### 4.4 Aprender en valores para educar en valores

Se aprende a ser maestro/profesor desarrollando un conjunto de capacidades y habilidades que no comportan simplemente conocimientos o procedimientos técnicos. Relacionarse satisfactoriamente con el alumnado y favorecer su aprendizaje, contribuir y cuidar su desarrollo integral, gestionar la convivencia en un grupo de alumnos o colaborar con la comunidad educativa, entre otras muchas tareas, requiere igualmente un aprendizaje ético. La preparación del profesorado para que asuman y se comprometa con actitudes éticas y sean capaces de formar sujetos con rasgos éticos es tan relevante como una rigurosa formación científica, pedagógica y didáctica en la disciplina respectiva.

Se ha dicho que la cuestión de los valores en la educación puede ser reducida a dos preguntas esenciales, qué se considera una vida digna y cuáles son las posibilidades de vivir juntos, cuyas respuestas remiten a ideas sobre lo que se considera una buena persona, una buena vida y una buena sociedad (Thonrberg, 2008:1791). Esas ideas están que están en la base de la acción educativa tanto para el educador como para el proyecto educativo de una comunidad y conllevan una doble responsabilidad, la de formar y facilitar un aprendizaje en valores que favorezca la reflexión a la hora de hacer elecciones, la exploración de oportunidades y el compromiso responsable, y la de proponer las preferencias de valor consensuadas socialmente sobre las que se apoya la convivencia y la cohesión social. Es función de la escuela velar por el desarrollo de un alumnado moralmente autónomo, con capacidad para tomar decisiones éticas, que respete la dignidad de las personas, sea solidario y repruebe las conductas discriminatorias.

Pero esto no es algo que deba o pueda resolverse siempre desde la intuición ni cabe darse por supuesto en la forma de ser del docente. La investigación en nuestras escuelas (Ararteko, 2006; Usategui y del Valle, 2007, 2009) evidencia que la falta de un enfoque coordinado, sistematizado e integral conlleva desconcierto, debilidad y carencias en la educación en valores en la escuela. El profesorado en activo reconoce necesaria una formación que contribuya a reforzar la función docente más allá de la instrucción en un contexto social y educativo que reclama un mayor protagonismo a la escuela y a los docentes para educar en valores.

En la preparación que reciben los maestros y profesores en la formación inicial el aprendizaje ético se concreta en los planes de estudios y en el discurso del profesorado universitario, pero se refleja en la experiencia del alumnado. Al hablar de tipo de profesor que se aprende ser los aspirantes a profesor dejan entrever que se les transmiten referentes valorativos para una escuela y una tarea profesional en la que adquieren relevancia las ideas de equidad, inclusión, respeto, convivencia, innovación, responsabilidad, cooperación, inclusión... Para quien tiene vocación, la dimensión ética es fundamental. Ahora bien, los docentes han de prepararse para ser referentes e interlocutores en el aprendizaje ético del alumnado. La reflexión sobre los que significa y conlleva esa tarea, cómo desarrollarla, con qué recursos, para

transmitir, habría de estar presente en su preparación. Sobre todo, porque la enseñanza en valores entendida de forma intencional tiene que responder a preguntas del tipo qué valores enseñar, por qué, para qué y cómo, además de tener claro quién y qué autoridad tiene en esta tarea, todo ello dentro del marco específico de una comunidad educativa. Desde su posición y experiencia de aprendizaje, ver cómo se sitúan y preparan para esta tarea los futuros maestros y docentes, qué significa para ellos la educación en valores, cómo se les prepara para gestionar el aprendizaje ético del alumnado, qué dificultades perciben y cómo conciben los valores y su lugar de los valores en el currículum, son algunas cuestiones que clarifican en qué medida la educación en valores se concreta en la formación inicial del profesorado.

#### 4.4.1 Sentido y significado de la educación en valores en la escuela

“Es imposible educar sin valores”. Esta es la primera idea que está presente en los discursos de los maestros y docentes en formación inicial, como lo está en el conjunto del colectivo docente en activo. Así, la escuela se concibe como un lugar en el que necesariamente se transmiten y se forma en valores. Es al avanzar en cuestiones como el sentido, la finalidad, el qué o el cómo de esta tarea, cuando las palabras se vuelven más confusas e imprecisas y se perfilan diferentes enfoques y perspectivas. Pero en general, hay una marcada tendencia a compartir una visión de los valores como normas o reglas en el comportamiento cotidiano en el aula o como cualidades del docente incorporadas a su forma de ser que subyacen al trabajo docente porque se actúa en base a ellos:

“—Actuamos en base a ellos, hay cosas que no... es imposible no transmitirlos, es imposible.  
—Cada cosa que dices a un alumno le estás transmitiendo valores...”

[G1, Magisterio UPV-Ga]

Así, la mayoría de los entrevistados se imaginan a sí mismo transmitiendo valores de forma más bien reactiva y espontánea, en el contexto del aula y en situaciones educativas concretas, en una tarea muy personal —“tú le das el valor que para ti es importante”, “al final es el profesor quien decide que valores se transmiten y cuáles no”, “es la personalidad de cada uno, esté bien o mal cada uno tira para donde puede”—, enfocada sobre todo a la mediación en normas, comportamientos y formas de ser que indican como ser y cómo comportarse con

relación a los demás. Hay quienes tienen más desarrollada esa idea y se refieren también a la capacidad de reflexionar en el aula sobre situaciones y conflictos de valores. En cualquier caso, en el modo de concebir la formación en valores prima una perspectiva que sitúa esta tarea como un proceso en el que el aprendizaje ético se realiza desde la reflexión crítica, la libertad y la decisión personal:

*“ Intentar ofrecerles la mayor sugestión del mundo que ellos tengan la visión más amplia posible, para que luego ellos puedan decidir. ”*

[G3, Magisterio UPV-Do]

*“ Entender a los niños para transmitirles valores para que luego puedan ser ciudadanos respetados ¿no? en el futuro y sepan vivir por ellos mismos, y no con o sea con autonomía, sin necesidad de alguien que les diga lo que tienen que hacer y dejar de hacer. Que sean críticos con ellos mismos. ”*

[G5, Magisterio, UM]

*“ Saber lo que está bien o lo que está mal pero si que tiene que enseñar a ser solidario, al compañerismo y a la vez tiene que enseñarle a reflexionar acerca de los valores que el está adquiriendo. O sea ser crítico, ser autocrítica. ”*

[G6, Máster UPV-Ga]

El discurso sobre la educación en valores en la escuela muestra que el futuro profesorado no entiende el proceso de transmisión en valores en la escuela como un proceso de inculcación y reproducción de valores absolutos. El miedo al adoctrinamiento, al dirigismo o a la parcialidad ideológica surge en el debate sobre lo que significa e implica la responsabilidad de la escuela o de los docentes en la formación moral del alumnado. Puede que algunos no tengan una idea formada acerca de lo que conlleva educar en valores, pero en ningún caso se concibe como la imposición de una moral que el individuo ha de aprender e interiorizar. Ahora bien, tampoco su perspectiva se corresponde con el modelo opuesto porque se tiende a reconocer la necesidad y la importancia que la escuela, las familias o las comunidades tienen en proponer y orientar a valores necesarios para formar conciencias críticas y sociales, esto es, sujetos que sepan convivir con los demás y se integren socialmente:

*“Que aprendan los valores, no, que hay en la sociedad, y que los aprendan para integrarse en la sociedad para integrarse.”*

[G4, Grado, UD]

*“Por ejemplo los valores pues a nivel de aula, todo lo que sería el respeto ya hacia la profesora, hacia los chavales, o sea todo el contexto del centro en general, y ahora con la sociedad en la que vivimos que hay inmigración y demás pues es que es fundamental.”*

[G2, Magisterio-UPV]

*“Eso es como modelo referente de que vean que al final que con unos valores o con unas ciertas cosas eres una mejor persona que al final yo creo que es lo que tienes que enseñar a un alumno. Que sea una persona integrada en una sociedad y que sea una persona buena que para mi creo que es la clave de todo.”*

[EG10, Máster-UM]

Con todo, hay una cierta carga de relativismo y subjetivismo en el modo en que se habla de los valores y de su transmisión como un proceso de descubrimiento y de construcción personal a través de la reflexión y del diálogo con los demás, un relativismo que también sugiere por parte de algunos una cierta resistencia o prevención a asumir que la neutralidad ética no es posible para un educador pero que sobre todo tiene que ver, a nuestro juicio, con una carencia de conocimiento profesional sobre esta cuestión. Porque lo cierto es que al hablar de esta cuestión prácticamente no hay referencias explícitas a conceptos, estudios, teorías o enfoques pedagógicos, sociológicos, psicológicos o de cualquier otra índole. Tampoco se advierte un lenguaje específico o formal educativo. Por el contrario, la reflexión sobre los valores y la educación en valores se sitúa fundamentalmente en un plano muy intuitivo y basado en la experiencia personal.

Este tono se mantiene cuando se aborda el papel que corresponde a la escuela en la formación ética y el desarrollo de la identidad moral de los sujetos. Entre los futuros maestros/docentes también hay diferencia de opiniones en torno al protagonismo que corresponde a la institución escolar. Mayormente se intuye y comparte la idea de que la escuela ha de más asumir un papel proactivo en la transmisión en valores y además de favorecer el desarrollo y la autonomía moral del individuo, fortalecer a través de esta labor los códigos morales de la sociedad en la que se inserta:



“ Sí además yo creo que le corresponde un alto porcentaje de importancia ¿no? sobre todo porque el niño pasa un montón de horas en ese, en ese entorno.(...). Entonces hay muchos valores que los tienen que aprender ahí, bueno muchos, y ser complementarios bueno en la familia, en la calle con los amigos, el resto. O sea es que yo creo que la escuela tiene un, un papel muy importante, o bueno un peso muy importante, luego mucha gente no sé si llega a alcanzar cien por cien toda su, su propósito, pero desde luego debería recaer en la escuela un porcentaje bastante elevado de...”

[G2, Magisterio, UPV-Ga]

Pero también se mantienen visiones más tradicionales que viendo la importancia y el peso de la escuela en la educación en valores, conciben la acción de ésta de forma más subsidiaria, como una acción formativa complementaria a la que ha de darse en la familia, sobre todo cuando se piensa en Infantil y Primaria:

“ Y yo creo que también una base tiene que venir de casa, tú en un colegio no le puedes enseñar a un niño a respetar todo.”

[G2, Magisterio, UPV-Ga]

“ ...realmente mucha parte de la educación sobre todo en los niños pequeños tiene que ser en casa. En el colegio es algo adicional y, y también relacionado con conceptos y cosas que tienen que aprender, eh, teóricas, para la educación también, pero mucha parte de la educación tiene que ser en casa y se piensa que todo se hace en el colegio y es imposible.”

(G4, Magisterio UD/Eumbam]

Lo cierto es que tras este debate laten dos cuestiones que remiten a dificultades relacionadas con el lugar que pueden ocupar los valores en la enseñanza. Una es la que deriva del dilema sobre los límites de los territorios morales entre la escuela y las familias y los problemas de deslegitimación y conflicto de valores que división educativa plantea cuando la acción educadora es inconsistente e incoherente y no muestra continuidad en los mensajes. El discurso de los grupos en esta cuestión abunda en la crítica al estilo educativo de las familias y al desencuentro en las relaciones familia-escuela, en la línea de lo que se viene hallando en otras investigaciones (Usategui y Del Valle, 2007,

2009). Para el alumnado esta constituye una de las principales dificultades identificadas en el trabajo con los valores, aunque el discurso del alumnado no avanza en el discurso sobre la necesidad de vincular a la comunidad educativa mediante los proyectos éticos de centro.

La otra es que plantea en los centros educativos un enfoque de la educación en valores desde la dicotomía entre la acción instructiva, el conocimiento, y la acción formativa, los valores, que acaba refiriéndose a la educación en valores como un espacio y tiempo que resta dedicación a las materias, con más protagonismo en Primaria que en Secundaria. Esto forma parte de lo que se aprende también en las prácticas de enseñanza al observar la realidad de la formación en valores en los centros educativos, alejada a menudo de un planteamiento integral y transversal de la educación en valores, como advierten estas alumnas al hablar de lo que supone educar en valores en la escuela. Una cuestión sobre la que se debate especialmente entre el alumnado del Máster, ya que es en Secundaria donde el dilema se plantea más descarnado por la importancia y el peso que adquiere la instrucción frente a la formación en una sociedad que demanda rendimiento y que, a la postre, lo que evalúa son los conocimientos:

*“Resultados, es más, lo demandan toda la sociedad, la familia, la escuela a la hora de elegir un profesor, todo, igual puede tener un profesor estupendo que enseña, que bueno que teóricamente es perfecto pero tienes al lado a otro que en valores podría ser muy bueno porque tiene una amplia vida experimental y obviamente para nada se fijan en eso.”*

[G2, Magisterio, UPV-Bi]

*“Teniendo que quitar tiempo a nuestras asignaturas o si no quitarles tiempo aprender a enseñar la materia de otra manera ¿no? No solamente, pues eso, dando matemáticas se aprende a enseñar a los niños a sumar si no enseñarles a sumar respetando lo que dice el de al lado. O sea, a través de la materia transmitir los valores. Yo creo que es algo que no se ha hecho, se está haciendo poco.”*

[G5, Magisterio UM]

*“Le corresponde pues mucho peso, lo que pasa es que si durante todo el horario escolar estamos dando matemáticas, pues educar en valores significa quitar un tiempo de enseñar matemáticas para centrarnos en otras cosas entonces no hay tiempo porque no tenemos tiempo para dar toda la materia entonces es más*

*importante terminar el libro que centrarnos en aspectos que serían fundamentales ese día trabajar igual por una situación que se ha creado en clase, que sería óptima para trabajar ciertas cosas. ”*

[G2, Magisterio, UPV-Ga]

*“... yo me acuerdo que en biología era bueno vamos a dar los temas que entran en selectividad porque no podemos perder más tiempo y tenéis que aprendérselo bien y la mitad del libro aunque no iba a entrar depende de qué carrera hicieras fuera, estaba fuera. Entonces yo creo que al final es presión de todo de que todo el mundo quiere nota, el currículum hay que cumplirlo... entonces y veo un poco difícil cumplir con todo porque cada uno tiene unas intenciones, depende de cada persona. ”*

[G7, Máster UPV-Bi]

En conjunto, en la descripción que hace los estudiantes de magisterio y de postgrado de lo que significa la enseñanza en valores en la escuela prima una visión muy personalista y vinculada a la cotidianeidad del aula, de forma “tácita”, en la que la formación en valores ocurre sin que el docente piense demasiado en ello, al menos desde el punto de vista didáctico o pedagógico, en la forma en que ilustran las siguientes palabras:

*“ Para conseguir ciertos valores yo creo que con acciones pequeñas todos los días, al final sin darnos cuenta tienes un porcentaje muy muy alto... Entonces yo creo que igual aunque el profesor no haya preparado algo para transmitir un valor, directamente van a tener maneras para transmitirlo. Entonces yo creo que más de un 80% yo creo que sí. ”*

[G5, Magisterio, UM]

*“ Es que yo no creo que haga falta por ejemplo quitar horas de matemáticas o de otra asignatura, simplemente mientras estás dando matemáticas se va a presentar un problema, pues o un niño va a hablar cuando no le toca o le va a pegar a otro o le va a robar un boli del estuche, y yo creo que en ese momento tienes que corregirle no y muchas veces se deja pasar para seguir la clase. ”*

[G2, Magisterio, Bilbao]

En esta descripción, los valores no son un punto y aparte en la formación, sino unos referentes que están en el día a día del aula, transmitidos a través de la experiencia, no en el plano cognitivo. No se enseñan cómo se enseñan las matemáticas o los conceptos en historia. Pero esa concepción espontánea se combina con la convicción generalizada de que la escuela tiene una responsabilidad en la formación ética del alumnado que no puede soslayarse y a la que ha de hacerse sitio. Así, por parte de ambos alumnados, no faltan las menciones explícitas o indirectas a un aprendizaje en valores que no constituye un punto y aparte en la tarea educativa y en la dinámica del aula. Apenas se hace mención de la educación en valores como un aprendizaje complementario, con su espacio y tiempo en la organización y los ritmos de aprendizaje. Predomina un enfoque que sitúa la educación en valores como una acción integrada en el día a día del aula, que potencialmente discurre paralela a la enseñanza de cualquier asignatura o, incluso, “a través de ella”. No es exactamente la “transversalidad” lo que se describe, tampoco una visión integral de la enseñanza en valores, pero al menos sí cabe concluir que se está ante una concepción más reflexiva de la acción educadora en valores, aun cuando tenga poco de programada y sistemática.

“Yo creo que si se pueden mezclar pero cambiando muchas cosas y no creo que el temario sea lo que más haya que cambiar. Yo me he dado cuenta que los chavales de hoy en día no saben pensar por sí mismos, no saben opinar. Entonces situaciones como la que ha dicho ella y tal que tienen que aprender a expresarse, para aprender a expresarse u opinar sobre un tema puedes utilizar las matemáticas cualquier teorema, cualquier tal, puedes utilizar literatura, puedes utilizar...quiero decir que hay ciertas cosas que si se pueden trabajar sin quitarle mucho espacio al temario.”

[G7, Máster UPV-Bi]

Además de esta visión ligada al trabajo individual del docente que es bastante común, en algunos sectores del alumnado se avanza en la definición de la enseñanza en valores más allá del plano individual, vinculándola al conjunto del centro educativo, desde un proyecto de centro y con un trabajo en equipo del profesorado, con liderazgo, como la forma de hacer efectivo la transmisión de valores y el aprendizaje ético en la escuela. Aunque se mantiene la tensión entre la acción educadora individual y colectiva:

“Yo creo que tiene que tener una visión global de todos los docentes del centro y luego cada uno la adaptara a su determinada

*a su determinada área de manera distinta como se ha visto ahora al hablarlo ¿no? ”*

[G6, Máster UPV-Ga]

#### **4.4.2 ¿Se preparan a los futuros docentes para educar en valores?**

En el tipo de maestro/profesor que se aprende a ser el alumnado reconoce en la formación inicial una serie de cualidades, actitudes, habilidades, capacidades, creencias o ideas que se estiman deseables para llegar a ser un “buen educador”. Son los valores en los que se fundamenta la identidad profesional que desde los centros estudiados se trata de transmitir y trabajar con el alumnado. El análisis de los planes de estudio y del discurso de los formadores permite apreciar como esos contenidos valorativos están presentes explícitamente como objetivos de aprendizaje ético, esto es, como valores a enseñar y trabajar intencionalmente en la formación del docente. Y la experiencia del alumnado en los centros y con la formación, por otra parte, aclara y matiza las circunstancias de ese aprendizaje, no siempre igual de significativo. En fin, todo ello indica que hay una intencionalidad en formar éticamente al futuro docente, si bien esa formación tiende a presentarse como una acción fragmentada, apenas planificada y muy poco sistematizada a la vista de los resultados. Con todo, puede decirse que tanto en magisterio como en los postgrados analizados hay una propuesta formativa en valores para los futuros docentes.

Ahora bien, ¿en qué medida se les prepara para educar en valores en la escuela? ¿Se forma a los futuros docentes para una acción educativa en valores programada en base a objetivos, contenidos y estrategias e integrada en un contexto organizado? ¿Se aprenden instrumentos y procedimientos para ello? El periodo de formación inicial debería ser una oportunidad para que el alumnado confrontara críticamente sus propias ideas y concepciones propias acerca de los valores en la educación, reflexionara sobre su sentido y finalidad en el currículum, para posteriormente abordar las cuestiones metodológicas relativas al modo de trabajar la enseñanza en valores, con sus limitaciones y dificultades.

En general, las respuestas del alumnado revelan un cierto grado de reflexión sobre los valores en la educación que tanto en magisterio como en el postgrado se vincula con la formación inicial. Se admite que la enseñanza universitaria ha contribuido de alguna forma a pensar y reflexionar acerca de los valores que se transmiten y de cómo se transmiten, manifiesta y tácitamente, de la importancia de conocer, reflexionar acerca de lo que se está trabajando como la vía para la adhesión y la interiorización de los valores. Ser consciente de los valores que se quieren transmitir y hacer conscientes a los alumnos de lo que se quiere aprender.

“Yo sí que creo que me han enseñado a... a... a tener en cuenta que es lo que estoy transmitiendo... que valores estoy transmitiendo con cada cosa, con lo que hago, yo creo que antes de empezar la carrera igual... no me... pues eso lo que ha dicho antes no te das cuenta, dices una cosa pero no sabes el mensaje que transmites, y eso sí es importante.”

[G1, Magisterio UPV-Ga]

“Entonces, yo creo que sí que nos han enseñado que es fundamental el pensar en aquello que vas a enseñar que tipo de valores va a transmitir. Por ejemplo, el simple gesto sin que se le explique nada al alumno de meter en la clase a, como si fuese lo más normal del mundo a una persona discapacitada que tiene algún tipo de enfermedad o que tiene algún tipo de dificultad y que normalmente o en la escuela tradicional se les saca de la clase yo creo que el simple gesto de meterlo en la clase ya estas enseñando implícitamente un valor ¿no? Entonces yo creo que sí que nos han incidido en enseñar directamente ese tipo de valores y en eso, en lo que he dicho ahora. Para preparar una clase tienes que reflexionar sobre qué tipo de valores vas a transmitir implícitamente con sus ejercicios o con lo que vayas a hacer.”

[G5, Magisterio, UM]

“Pero aparte de esos valores que están en el ideario también hay muchos valores que transmitimos transversalmente ¿no? en el currículo oculto y todo esto que estábamos estudiando. Entonces hay muchos valores que no sabemos, no somos conscientes que estamos transmitiendo, hay otros que sí... Hay que intentar hacerles reflexionar sobre lo que ellos opinan a eso me refería a ser neutral no a otra cosa.”

[G6, Máster UPV-Ga]

“En todas las asignaturas se te transmite eso... que tienes que ser crítico, que tienes que ser activo, dinámico...yo creo que hay valores en sí que sí que...que se dan...como los que he dicho antes...”

[G4, Magisterio Deusto/Eumbam]

Pero incluso aunque no sea de forma tan manifiesta, la formación en las diferentes disciplinas parece contribuir a tomar conciencia de los referentes valorativos propios que implícita o explícitamente están orientando la acción educativa. La propia actitud de los formadores universitarios, la coherencia y credibilidad de su práctica formativa constituye una vía de reflexión, porque “hay profesorado que con cualquier cosa que te están diciendo te están demostrando algo”. Ahora bien, este aprendizaje tácito se presenta muy dependiente del trabajo particular, de la forma de ser o del comportamiento de cada docente universitario, lo que hace aleatorio que se den las condiciones para reflexionar sobre la responsabilidad moral en la tarea docente. Esa arbitrariedad explica, por ejemplo, que pueda decirse todo lo contrario, incluso entre alumnado del mismo centro, dependiendo de las experiencias que se hayan confrontado.

De todas formas, el discurso de los futuros maestros/docentes no refleja un aprendizaje articulado y congruente de los enfoques, medios o estrategias en los que puede fundamentarse la educación en valores en las escuelas. En otras palabras, se aprende poco acerca de cómo transmitir y trabajar valores en la escuela, de los métodos que se usan en el proceso didáctico con relación a ellos. Con todo hay diferencias entre los centros. Hay un alumnado que individual y grupalmente cuestiona duramente esta formación y expresa su sorpresa y malestar porque en las titulaciones se carece de preocupación por la formación específica del docente como referente ético y no ha recibido preparación idónea y fundamentada para educar en valores en la escuela (Magisterio UPV y Máster Deusto). Y hay un alumnado que reconoce manifiestamente recibir esa formación y/o muestra capacidad de reflexionar críticamente acerca de sus valores y, sobre todo, de articular un discurso algo más consistente sobre cómo trabajar los valores. (Magisterio y Postgrado de U. Mondragón y Magisterio de U. Deusto/Eumbam y Máster UPV). No obstante, en todos ellos se advierten carencias en el aprendizaje de acciones, estrategias o instrumentos para poner en práctica la enseñanza del currículum de valores.

Prueba de ello es lo ajustada que resulta en los grupos la descripción del tratamiento de la educación en valores en la formación inicial. Qué tipo de formación, en qué asignaturas, qué valores o qué estrategias para trabajar valores son interrogantes para los que se han obtenido pocas y vagas respuestas en los grupos de discusión.

Así, en ninguno de los grupos se hallan menciones a perspectivas teóricas, investigaciones o experiencias educativas sobre la educación en valores que indiquen la reflexión o el análisis desde las diferentes disciplinas académicas de cuestiones sobre los valores en el Currículum, el lugar que ocupan, las decisiones en torno a ellos, su elección, su concreción didáctica, la función del maestro/docente en su transmisión, los problemas o dificultades que pueden hallarse en la enseñanza de los valores... El alumnado manifiesta ideas y creencias sobre estas cuestiones pero más desde la experiencia personal y la práctica escolar, que de los conocimientos teóricos.

Apenas se vislumbra en las materias cursadas el tratamiento y la transmisión de los valores en educación. Son puntuales las referencias a materias en las que se reconocen y describen contenidos orientados al trabajo con los valores en la escuela. Solo en el caso de la Eumbam el alumnado recuerda una asignatura específica sobre valores en el programa de estudios, aunque el análisis de los planes muestra que no es el único centro que oferta una asignatura de estas características. También el alumnado de infantil percibe mayor rastro de valores en las materias de su programa de estudios. Como asignaturas en las que se trabaja la esfera de los valores se mencionan en la titulación de maestros se mencionan psicología, pedagogía, sociología —“leías artículo sobre inmigración, problemas sociales...”—, ocasionalmente alguna didáctica de las ciencias experimentales, educación física y música. En los másteres son también puntuales las materias en las que se percibe esta formación y coinciden con las señaladas del área psicopedagógica y las ciencias sociales. Pero, sobre todo, se vincula a la enseñanza en valores por la presencia en algunas materias de cuestiones educativas relacionadas con la inclusión, la diversidad, el desarrollo personal en sus contenidos y programas, lo que favorece la reflexión sobre los valores en la educación. Y al talante e interés del docente universitario. Un ejemplo,

“ Hay algunas asignaturas, o sea concretamente yo creo ahora en “hezkuntza berezia” (educación especial), sí que nos están diciendo que... que es muy importante la igualdad porque todos somos distintos y tenemos que enseñar eso a los niños, integrar a los que son diferentes por tener alguna discapacidad o lo que sea pero por lo demás, quitando esa asignatura puntual diría que no. ”

[G3, Magisterio UPV-Do]

De todas formas, entre los entrevistados también aflora el escepticismo ante la idea de la transversalidad. Se ven asignaturas más sensibles, más fáciles o más adecuadas para incorporar y trabajar valores. Ello coincide con unos planes en los que la presencia de contenidos valorativos también se concentra en determinadas áreas disciplinares (psipedagogía, ciencias sociales, psicología). Y una escuela en la que también el tratamiento de los valores tiene a ser selectivo en las asignaturas, especialmente en secundaria. De alguna forma, se reproduce la idea de que depende de cada valor, cada área, cada esfera, cada profesor... y que aleja de un tratamiento consensuado e integral de los valores o, al menos, de determinado núcleo de valores.

“ — Es depende de profesores...  
— Y depende de la asignatura  
— Claro no es lo mismo dar Familia y Escuela que dar eh lenguaje...



*que no te da... valores...*

*—Por ejemplo, el ser crítico es un valor. En todas las asignaturas se te transmite eso... que tienes que ser crítico, que tienes que ser activo, dinámico...yo creo que hay valores en sí que sí que son, que están un poco hombre (...) lo que ha dicho mi compañera que depende como...que asignatura sea pues vas a saber los valores que tendrás pero también yo creo que hay algunos en conjunto que...que se dan...como los que he dicho antes... ”*

[G4, Magisterio, UD/Eumbam]

*“ Por lo tanto la conclusión que sacamos entonces (en el grupo) es que hay que tratar los, desde mi punto de vista por lo que acaba de pasar aquí, que hay que tratar los valores en cada asignatura en su justa medida y dependiendo de los acordes de la asignatura y que se sepa que cada rama puede dar. ”*

[G6, Máster UPV-Ga]

Se trabaja poco la transversalidad como modo de incorporar y trabajar los valores definidos en el curriculum (igualdad de género, interculturalidad, desarrollo sostenible, cooperación, solidaridad...) en las distintas asignaturas de forma coordinada e integrada. En la formación inicial se estudia como una parte del Currículum, pero más allá de eso parece haber escaso conocimiento y práctica en su tratamiento, porque no se recuerda no se reconoce o no se trabajado suficientemente en las didácticas específicas y, para algunos, es una cuestión ausente en la formación. Expresiones como “es la idea de transmitir un mismo valor en todas las asignaturas, ¿no?”, “queda un poco atrás, creo”, “yo lo vi primero en un power point”, ilustran esta especie de desconcierto sobre el tema que refleja muy bien este extracto de uno de los grupos de la UPV:

*“ —Si lo hemos oído unas cuantas veces pero....*

*— Yo no*

*— A nosotras en general sí.*

*—Sí que dimos una vez relacionado con eso pero...*

*—Sí pero muy breve una clase*

*—Sí, sí*

*—El año pasado en didáctica.*

*—En didáctica*

*—¿Sólo? ¿Y os enseñaron algo a trabajarlo?*

—No

—No

—A mí me decían que lo tenía que tener siempre en cuenta

—Sí eso es, que tenía que estar ahí a la hora de saber cómo hacer una unidad didáctica, siempre tenía que haber algo ”

[G3, Magisterio UPV, Do]

Alguna excepción hay, no obstante. Y la protagoniza el alumnado que se expresa más convencido de estar siendo formado para educar en valores. Se concreta en un discurso que reconoce la transversalidad como práctica extendida en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el tratamiento de los valores y que hallamos en el alumnado de la Eumbam y Mondragón:

“ Si, si... Claro porque yo que se matemáticas también te lo puede dar claro que si, en la forma de hablar, en cualquier ejercicio pues lo que nos contaban... en matemáticas hay una forma muy sencilla de meterlo, en vez de meter en los ejercicios a Ana no seque, no sé cuál... que metas a Ana, Mohamed y a todos y es una cosa sencilla y estas metiendo un valor de interculturalidad, pero más de eso hay asignaturas que son plenas de...” ”

[G4, Magisterio, UD/Eumbam]

Escasean las menciones, descripciones o referencias a métodos, estrategias, instrumentos, procedimientos que concreten en el proceso didáctico el trabajo con los valores. Cuando se interroga sobre este tema queda en evidencia el desconocimiento y la falta de recursos con relación al trabajo con los valores. Como se ha dicho, está arraigada la idea de que la mejor manera de trabajar los valores es el ejemplo del docente, su práctica coherente. Lo que preocupa a la mayoría de los futuros maestros/docentes es como aprender y desarrollar las habilidades y capacidades para ello. Y en los grupos, incluso cuando se reconoce trabajar en casos y situaciones educativas concretas, con estrategias de resolución de problemas, técnicas para gestionar conflictos, juegos, rol-playing, debates, (Mondragón), el discurso se centra en las dos esferas que, a nuestro juicio, tienen una hegemonía absoluta en la concepción del futuro profesorado acerca de la preparación para abordar la educación en valores y desplegar estrategias o procedimientos que permitan ponerla en práctica: la experiencia personal y la escuela.

*“Pero yo creo que eso no se va a cumplir que lo que estáis dando de los casos sí que me parece muy... o sea muy... o sea que me parece súper bien los casos esos pero yo creo que luego cuando salgas a la práctica por mucho que te hayan dado cien casos te pueden tocar otros cien.”*

[G5, Magisterio, UM]

La experiencia personal, la forma de ser, las propias creencias y valores son para algunos futuros docentes la principal fuente de conocimiento para educar en valores. Desde una visión muy personalista, los valores en educación se ven como orientaciones del comportamiento y de forma de ser del alumnado conforme a unas reglas/normas o unas cualidades o valores en el día a día del aula. Por ello creen que no es posible enseñar determinados principios y valores cuando no se tienen, “las cosas en la escuela no se aprenden como son en sí, es cuestión de aprendizaje, de experiencias vividas”. Es la forma de ser particular de cada docente, sus capacidades, las que determina en última instancia qué se hace y cómo se hace en el aula. Para este alumnado es difícil concebir el aprendizaje de la educación en valores como una acción programada, con recursos y estrategias comunes o sistemáticas.

*“Yo creo que cada profesor tiene su idea. Si, si cada uno tiene sus valores. El problema o la riqueza de la educación que cada uno tiene sus valores y el transmitirlo yo por lo menos me sentiría realizado por el hecho de... yo por ejemplo mis valores son míos y yo creo que son míos y transmitirlos a ellos y ver que los alumnos te ven como referente, que vean que al final que con unos valores o con unas ciertas cosas eres una mejor persona que al final yo creo que es lo que tienes que enseñar a un alumno. Que sea una persona integrada en una sociedad y que sea una persona buena que para mí creo que es la clave de todo. Y eso es depende de cada profesor.”*

[EG10, Máster UM]

Aun cuando se tiene el curriculum como referente, es la lectura personal, particular y espontánea que el profesorado hace la que constituye la base del trabajo con los valores. Desde ese enfoque, cómo convertir eso en una acción coordinada, cómo diseñar el trabajo en valores, no son cosas que se aprenden. Sí se aprende qué valores están en el curriculum y deben guiar la práctica educativa, pero recae en uno como transformar eso en aprendizaje del alumnado de forma sistemática e integrada en los centros.

“Es el que hace la decisión final, al final osea sí está escrito todo lo políticamente correcto, está escrito en el curriculum pum, pero luego tú en tu realidad pues es que es la personalidad de cada uno, esté bien o mal cada uno tira para donde puede.”

[G1, Magisterio UPV-Ga]

Por ello, lo que se ve en las aulas y en los centros escolares, en el trabajo que realiza el profesorado en activo, el principal referente de aprendizaje en el trabajo con los valores para el conjunto de los entrevistados. Tengan una concepción más fundamentada o no de la educación en valores, y reconozcan más o menos el trabajo de los docentes universitarios, a tenor de lo que se dice es en los centros escolares donde se produce y construye el aprendizaje significativo. Con grandes diferencias, como queda evidenciado en las siguientes experiencias:

“—No, no se aprende bien (en la carrera). Yo además he tenido la gran suerte de encontrarme con una profesora que es una educadora impresionante, a mí me ha dejado asustado, la verdad, de lo bien que lo hacía, de la clase tan conflictiva y lo, lo, los medios que utilizaba para, para sacar las cosas adelante, las cosas que se le ocurrían, como hablaba con los chavales, como trataba con ellos, como era capaz de solventar conflictos que no eran nada fáciles y he tenido la gran suerte de que encima se después se quedaba a hablar conmigo y a comentármelo y, y me decía joe pues mira con los padres tienes que hablar más así tal que yo llevo años ya en esto y tal, y joe realmente he tenido la gran suerte de encontrarme con esa mujer en mis prácticas. —Claro yo todo lo contrario por ejemplo porque es que yo la profesora con la que estuve no compartía muchas cosas de las que ella hacia entonces no se tampoco....”

[G1, magisterio UPV-Ga]

“Pues mira, yo por ejemplo en la escuela en la que he estado haciendo las practicas pues había problemas de racismo, bueno habían empezado a aparecer problemas de racismo y tal, por eso, porque hay unos cuantos niños que son de fuera, y lo que hacían para intentar inculcarles pues eso las, que las comportamientos racistas pues que no, no son los correctos pues entre una cosa y otra pues en música por ejemplo les enseñaban una canción, esa canción trata de, pues de los

*valores de que todos somos iguales de que no sé qué, luego en las clases también se trabajaban otro tipo de cosas tú en las clases, aparte de dar la materia en si puedes dar la materia pues eso haciendo, metiendo otro tipo de cosas en los cuales puedas inculcar ciertos valores o así, pues, los vas colando, no sé por decirlo de alguna manera... ”*

[G2, magisterio UPV-Bi]

El modo en que se plantea y aborda la educación en valores en el centro en el que se realizan las prácticas es la base sobre la que se adquiere una idea de lo que significa y conlleva la educación en valores. A ello se suma la experiencia propia como alumnado en los centros educativos. Se aprende de la observación de situaciones concretas. Y, lógicamente, el aprendizaje también varía mucho en función del centro escolar en el que uno acabe aterrizando, dada la variedad que caracteriza el tratamiento de la educación en valores en los centros que puede ir, como se ha comprobado (Usategui y del valle, 2007) desde la práctica arbitraria y dispersa en contenidos, dependiente de la iniciativa del profesor y sin orientaciones o herramientas concretas, hasta una práctica programada e integrada en los objetivos docentes, coordinada con el profesorado y consensuada en contenidos y estrategias. En el primer caso, el aspirante a docente ve la educación en valores como una acción fragmentada, aislada, circunstancial, y no tiene oportunidad de conocer métodos, instrumentos o estrategias para trabajar los valores de forma programada. En el segundo, tendrá la oportunidad de observar cómo se trabaja la transversalidad, qué instrumentos y procedimientos se despliegan, en qué consiste enfocar la educación en valores como un proyecto ético. Entre ambos extremos se asomará a una amalgama de experiencias, ecléctica y fragmentada, en la que puede conocer discusiones, juegos de roles, juegos de simulación, ejercicios de clarificación de valores, estrategias de resolución de conflictos, dilemas morales, aprendizajes cooperativos... Pero en cualquier caso, y a la falta de una formación que provea de medios para teorizar crítica e inteligentemente sobre esas experiencias y de contrastarlas con sus propias percepciones y conocimientos, analizando oportunidades y dificultades, la “suerte” decide qué se aprende y, en general, tiende a mantenerse la confusión sobre lo que significa y demanda una enseñanza intencional en valores.

#### 4.4.3 El curriculum de valores del aspirante a docente

Una enseñanza intencional en valores además de orientada al desarrollo autónomo de una identidad ética, también conlleva la apuesta por unos modelo de persona y de sociedad conforme a unos valores concretos, definidos socialmente. Una de las conclusiones a las que se llega al examinar el discurso de los estudiantes de magisterio y postgrado, y que se sitúa en la línea de otros hallazgos (Ling, Burman y Cooper, 2001) es que prevalece en ellos la opinión de que es el docente quien configura la base del currículo para la enseñanza de valores acorde

con sus conocimientos y su experiencia. Tiene un gran peso lo que ellos perciben sobre los valores y su transmisión. Incluso cuando se tienen en el horizonte los Diseños Curriculares o más próximos, los proyectos educativos de centro, ésta es una idea recurrente:

*“Que aunque una escuela tenga ciertos valores al final es el profesor el que decide cual se trasmite y cual no se va a transmitir. Bueno siempre y cuando bueno, o sea, hay algunos que se transmiten inconscientemente pero vamos a la hora de transmitir valores específicos es el profesor el que decide más que la escuela.”*

[G5, Máster UM]

Pero, ¿cuáles son esos valores? ¿En base a qué se opta por adherirse a unos u otros?. Cabe pensar que las respuestas a estos interrogantes reflejen en alguna medida, además del marco de valores propio, el escenario social y educativo en el que se sitúan los estudiantes y una composición de los significados socialmente construidos acerca de los valores que existen en él. En las entrevistas a los grupos una de las cuestiones planteadas a debate indaga precisamente en esta línea. Se preguntó a los futuros docentes por lo que consideraban importante trabajar en las escuelas vascas en el ámbito de la educación en valores, entendiendo que de ahí podrían concluirse cuestiones de interés para la formación de los docentes. Las respuestas del alumnado sugieren, también en esta cuestión, que no predomina una opinión fundamentada sobre los valores que se consideran importantes y han de trabajarse en las escuelas, si bien hay bastante coincidencia en los mapas elaborados en los distintos grupos. Por otra parte, los valores mencionados se corresponden en buena medida con el curriculum de valores que se propone y trabaja en los centros escolares. Es verdad que, el conjunto de valores mencionados no es tan pormenorizado o exhaustivo como el que son capaces de realizar los profesores en activo, pero coincide en gran medida con él, y no únicamente en contenidos. También cuando se califican como valores críticos o conflictivos y en las razones que rodean el debate y las dudas sobre su presencia en las escuelas. No hay diferencias entre los centros que merezca la pena reseñar. Lo que sí se observa es que en este tema, como en los anteriores quienes más han reflexionado y conocen sobre la educación en valores tienen también una opinión más formada de lo que estiman debiera ser el mapa de valores de la escuela vasca. Si hay diferencia, no obstante, entre los aspirantes a maestros y los docentes de secundaria (cuadro X) en algunos aspectos relacionados con las actitudes ante el trabajo y el esfuerzo, un tipo de contenidos sobre los que se perciben dificultades por el desgaste que padecen en el escenario social, más allá de la escuela, donde las condiciones para la motivación al esfuerzo o la superación y la inversión a largo plazo se ven fuertemente erosionadas. este escenario descrito de manera muy somera.

**Cuadro 19: Qué es importante trabajar en las escuelas vascas en el ámbito de la educación en valores**

Alumnado de magisterio	Alumnado de postgrado
<p>Autonomía Espíritu crítico Empatía Esfuerzo Responsabilidad Capacidad de trabajo Respeto Igualdad, equidad Diversidad cultural, multiculturalidad, Interculturalidad Participación Paz, no violencia: educación para el respeto y la convivencia Resolución y gestión de conflictos Euskara Desarrollo sostenible Gestión de afectos, Inteligencia emocional</p>	<p>Autoestima Eficiencia Eficacia Emprendizaje Iniciativa Paciencia Diversidad Solidaridad Trabajo en equipo DD. HH.</p>
<p>Convivencia Multilingüismo Igualdad de género Diversidad sexual (identidades) Diversidad familiar Comunicación, diálogo Compromiso social Religión</p>	

Los contenidos que en el ámbito de los valores sería importante trabajar en opinión de los futuros maestros/docentes reflejan el escenario cultural y social en el que están insertos, sus preocupaciones, intereses y problemas sociales. Aluden a fenómenos sociales y culturales que impactan en la realidad escolar. También a cuestiones que la sociedad, en el más amplio sentido del término, recomienda. Por ejemplo, igualdad como principio básico y referida a la no discriminación por cualquier motivo, valoración de la diversidad étnica y cultural, participación y acción social, conciencia y acción a favor de la igualdad de género, respeto y convivencia, acción y conciencia a favor del cuidado del medio ambiente, valoración de la diversidad lingüística y de la cultura y lengua vascas, resolución de conflictos, cambios en la estructura familiar, libertad de identidades sexuales, inteligencia emocional, competencia profesional, tolerancia y libertad religiosa. Tras estos contenidos se vislumbra preocupación por la inmigración, la desigualdad, la violencia terrorista en la sociedad vasca, la ecología, la cultura vasca, los cambios en la vida familiar, la multiculturalidad, la intolerancia, el deterioro de la convivencia... Cuestiones y fenómenos sociales y culturales que no siempre generan las mismas adhesiones entre los entrevistados. Es el caso de la educación para la paz y la

convivencia en la sociedad vasca, especialmente, pero también de la coeducación o el euskara, cuyo tratamiento en la escuela genera mucha prevención por parte de los entrevistados y que pueden calificarse de valores críticos. Remiten a cuestiones con marcada carga ideológica, que confrontan visiones diferentes en la sociedad vasca y cuya presencia y práctica en la escuela plantea dudas, objeciones o temores porque evidencian disenso y fracturas en la comunidad escolar. Coinciden en eso los futuros maestros con lo manifestado por el profesorado en activo en las aulas de la escuela vasca (Usategui y Del Valle, 2007).

El dato sugerente es que en la mirada de los aprendices el trabajo con la diversidad en general, y la diversidad cultural en particular, no se dibuja tan crítico, perfilándose al mismo tiempo como una tarea compleja y fundamental. Del análisis de planes y discursos se deduce que ésta es una cuestión en la que se está insistiendo en las escuelas de magisterio y en los postgrados, habida cuenta de la reciente irrupción del fenómeno de la inmigración en las aulas. Sin duda, un profesorado que conoce, teoriza y reflexiona críticamente acerca de la multiculturalidad está más preparado para abordar el problema, lo que contribuye a rebajar el grado de tensión o temor en su tratamiento.

Con relación al euskara se cuestiona el valor que se le concede en la formación del futuro docente. Entre el alumnado no vascoparlante el problema radica en la sobreestimación de la presencia del euskara en la carrera o en el postgrado. No se entiende que unos mínimos de conocimiento de la lengua sea obligatorio en la formación del maestro o del docente. A la actitud renuente al aprendizaje de la lengua se suma en este caso una vivencia negativa que produce sentimientos de rechazo y resistencia a la presencia de la lengua vasca en el sistema educativo. Ello impide que lo que se considera un “idioma” sea vivido en términos de valor. El siguiente diálogo extraído de uno de los grupos sirve como ejemplo tipo de esa la posición con relación a la acción y conciencia a favor del euskara:

“—No, no en esta universidad se le da mucha más importancia al idioma que a ese tipo de asignaturas.(...) Si, pero hombre una cosa es un valor y otra cosa es casi imposición con cuatro horas y que sea una asignatura casi imposible de aprobar porque dos han tomado el mando y...

—Nosotras por ejemplo, o sea, bueno, yo estudio en castellano y tengo euskera de asignatura, pues no sé igual quiero estudiar aquí para trabajar en otro lado, o igual me quiero sacar el euskera por mi cuenta y no, no sé yo creo que en una universidad no se debería dar un idioma porque es que te puede venir gente de todos los lados, de todos los lados y de todos los niveles, en plan porque por ejemplo en mi clase



*estamos gente pues, que hay gente que está ya casi para el EGA y en clase de euskera se aburre y hay gente que no tiene ni idea de euskera y estamos todos perdidos y entonces no, y que si te viene una persona de Burgos no puede estudiar aquí porque ¿qué hace con la asignatura de euskera? y tenemos 4 horas a la semana de euskera...*

*—Para los de euskera, osea para la gente que sabemos y hablamos euskera ya es una asignatura imposible de aprobar, imposible...*

*—Pues imagínate para los de castellano.*

*—Es que a mí me parece importante, es parte de nuestra cultura ¿no? el euskera es muy importante para las personas de aquí... ”*

[G2, Magisterio UPV-Bi]

Esta mirada es difícil de comprender para quien percibe el idioma en términos de riqueza y patrimonio común de la sociedad vasca. Es verdad que no se cuestiona directamente la presencia del euskara en la escuela, pero sí indirectamente. Porque la falta de sensibilidad hacia el bilingüismo y, sobre todo, la falta de implicación afectiva y efectiva de esos futuros maestros con la lengua vasca en una sociedad oficialmente bilingüe, se percibe como una contradicción en una escuela en la que el euskera constituye un valor de hecho. Un comportamiento que los entrevistados tienen la oportunidad de observar y captar en la propia escuela:

*“ Yo en relación con eso estaba pensando justo además eso ahora creo que si tenemos que inculcarles el euskera tal y cual entonces también entre los profesores hay que hablarlo. De nada sirve si estas echándole la bronca a un alumno porque no habla euskera cuando después te das la vuelta y... o sea pero no solamente el euskera también si quieres inculcar algunos valores tienes que también... ”*

[G9, Máster UPV-Do]

La igualdad de género es otro ámbito de valor en el que también se registran vivencias críticas. La coeducación es un principio y valor educativo incorporado al curriculum oficial de nuestra escuela. Es también una de las cuestiones que se trabajan y aparecen en los planes de formación del profesorado. Por parte del alumnado de magisterio y másteres se considera mayoritariamente una cuestión básica en el curriculum de la enseñanza de valores, pero también se detectan tensiones y objeciones en los discursos que evidencian la dificultad para trabajar este valor en la comunidad educativa. Uno de los puntos críticos tiene que ver con los problemas derivados de la confrontación con modelos culturales que tienen una concepción no igualitaria

de las relaciones entre hombres y mujeres. En otras palabras, cómo actuar en la escuela, con el alumnado y las familias que no comparten, cuestionan y rechazan los principios coeducadores de la escuela. Cómo conciliar, en definitiva, el respeto a la diversidad cultural y el mantenimiento del principio de igualdad. Situaciones relativas a las formas de vestir, hábitos de alimentación, participación en actividades deportivas, relaciones con las familias, segregación sexos..., forman parte del anecdótico de un relato en que los discursos sobre los criterios y procedimientos de actuación se sitúan entre la amenaza de un relativismo cultural que invalida el principio de igualdad en las aulas, y el riesgo asimilacionista que conlleva la imposición de la uniformidad cultural. Un dilema que genera mucho debate, como queda ejemplificado en las siguientes palabras, un par de ejemplos de las discusiones que en torno a esta cuestión hemos registrado en los grupos:

“ —(Chico) A mí en ese sentido el tema del velo sí que me trae un dilema pero con todo el respeto hacia eso, yo en mis valores si lo veo como que es algo contrario a los derechos de la mujer y claro yo entiendo que la que lo quiera llevar tiene todo el derecho a llevarlo y todo pero el ser una persona tan joven. Pues lo que he dicho antes que hay una infantilización de que no puedes hacer mil cosas pero tienes que llevar velo. Una persona en serio, ha decidido llevar ella velo o es algo que le han inculcado desde casa. Claro es un dilema por eso quiero decir que ¡uf!

— (Chico) Yo una persona mayor que quiere llevar velo por supuesto que si quieres llevar velo llévalo, ya eres una persona con capacidad de decisión pero ojala tuviesen los alumnos de secundaria esa capacidad de decisión.

—(Chico) Yo creo que se le da una excesiva importancia a eso creo. Yo no lo veo como un ataque a la mujer lo del velo, yo lo veo como una cultura de allí. ”

[G5, Máster UM]

“ —(Chica) Es un derecho básico y punto, no hay discusión...

—(Chica) Si no le gusta que le lleve a un colegio que sea solo de...de chicos y de chicas si prefiere eso. Eso depende...cada uno que lleve a donde ellos creen que es más conveniente para la educación de su hijo...que para eso está la variedad... ”

[G4, Magisterio UD/Eumbam]

El otro punto crítico tiene que ver con las propias actitudes del futuro profesorado. Del colectivo masculino asoman actitudes y opiniones que sugieren cansancio y resentimiento con respecto al celo de la escuela y de la sociedad en general con el tema de la igualdad, fundamentalmente porque se sienten controlados y bajo sospecha en una escuela igualitaria que se inclina a favor de las mujeres. Estas expresiones son minoritarias en el colectivo analizado, pero coinciden con las detectadas entre el colectivo de alumnado escolar masculino (Usategui y Del Valle, 2009) con relación a una escuela considerada excesivamente feminista. Por ello resultan inquietantes. Por ejemplo,

“ —Para mi el sexismo que hay  
— Para mí por ejemplo nosotros en educación física, el profesor si es un chico tiene que entrar al vestuario de los chicos a ver si se duchan si es una chica tiene que entrar al de las chicas y al de los chicos, ¿por qué siendo mujer tu puedes entrar al de hombres y al revés no? ¿Qué pasa somos todos unos putos pederastas? Es que es así es la concepción que hay...  
— ¡Ah! El sexismo al revés, el sexismo.... ”

[G1, Magisterio UPV-Bi]

Son actitudes que se detectan sobre todo en las generaciones más jóvenes, precisamente a aquellas que han conocido la sociedad de la política de la igualdad de género. Ideas que sitúan a la escuela discriminando, criminalizando o infravalorando a los varones. Y remiten a unas formas de “neosexismo” (Moya y Expósito, 2001) que se está colando también en el mundo educativo.

Los valores señalados cuentan, no obstante, con mayor consenso en el colectivo investigado que la cuestión de la educación para la paz y la convivencia en la sociedad vasca, que provoca mucha prevención y bastantes dudas y ante el cual los futuros docentes tienden a mostrar resistencia. La educación para la paz en la escuela vasca constituye uno de los valores más conflictivos y cuyo tratamiento tienen menos claro quienes se preparan para ser maestros/docentes. Para empezar, es una cuestión que cuando surge espontáneamente resulta difícil de plantear y a la que se reacciona de forma esquiva, como se puede apreciar en la siguiente viñeta:

“ —JM: Yo que hay... en la sociedad que vivimos, digo en la sociedad vasca que vivimos tenemos que tener cuenta los problemas

*que surgen ahí de esto ¿no? de... joder del entorno en el que vivimos digo ¿no? Eso también hay que tenerlo en cuenta para... iba a decir algo y se me ha olvidado.*

*E: Que dices en plan... en plan ¿algo que sea en plan natura y así?*

*JM: ¿Cómo natura?*

*E: Iba a decir...*

*H: Si justo en contra de las e...*

*E: Me parecía que podía ser pues la natura y...*

***M: ¿Te refieres a eso?***

*Jon M: No, no, no.*

*(Todos se ríen)*

***M: ¿Te estás refiriendo al contexto sociopolítico que tiene Euskadi?***

*Jon M: Sí, sí, sí. Te digo porque es la realidad que tenemos hoy en día. Eso también hay que mostrarlo al final ¿entiendes?. Bueno y la naturaleza por supuesto también. ”*

[G5, Magisterio UM]

De todos modos, la paz, la no violencia, la educación para la convivencia son cuestiones que para una parte de los futuros docentes han de formar parte del curriculum de valores. Entre los futuros maestros/docentes, mayoritariamente no se percibe un rechazo o resistencia al tratamiento de la no violencia y de la paz siempre que éste sea un tratamiento que no aborde referencias concretas a las situaciones derivadas de la violencia en la sociedad vasca. No hay duda de que el colectivo en conjunto reconoce la necesidad de trabajar valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia, esto es, los valores que subyacen a una educación para la paz. Las dificultades y resistencias asoman cuando se avanza en los significados de la paz, se contextualiza en la sociedad vasca y, especialmente, cuando se indaga en las opiniones del colectivo sobre la propuesta realizada por la administración dentro del *Plan de Convivencia Democrática y Deslegitimación de la Violencia* —bastante desconocido para el colectivo— para abordar la cuestión de la violencia en la sociedad vasca y la presencia del testimonio y memoria de las víctimas de la violencia terrorista en las aulas. Este es un discurso que no difiere en gran parte del hallado en los anteriores estudios en el profesorado en activo, las familias o los propios escolares. Tampoco del que muestra en este estudio el análisis de los discursos del profesorado universitario.

Lo cierto es que se aboga mayoritariamente por la neutralidad. La paz es un contenido que se percibe delicado y provoca inseguridad al futuro educador y la neutralidad se entiende como una forma de combinar el respeto a la pluralidad y libertad ideológica. Para unos se trata de trabajar el “respeto a los demás” y el valor de la convivencia, sin entrar directamente a abordar la violencia y sus efectos consecuencias en la sociedad vasca:

“ —V: *Hombre es que si respetas...*  
 —M: *Claro es eso, pero si respetas a los demás*  
 —V: *Claro la paz digamos ya está dentro...*  
 —M: *Hombre es importante está claro pero no sé yo creo eso, osea si trabajas el respeto... sí que compete a la escuela, si le compete a la escuela esas cosas, también a la familia claro pero no se...*  
 —V: *Pero a un nivel, yo creo que a un nivel más bajo, yo creo que si estamos metiendo el respeto y estamos metiendo la igualdad y yo creo que ya la paz viene con ello osea...el respeto, la igualdad, tal osea el, la no sé, la, la empatía, pues yo creo que la paz está dentro ya de todo eso...*  
 E: ***¿Todos pensáis igual?***  
 A: *Si es que yo por eso he dicho antes que el respeto me parecía el más básico porque de ahí luego van surgiendo todos los demás.* ”

[G2, Magisterio UPV-Bi]

Para otros, de abordar el tema directamente pero desde la “imparcialidad”, soslayando cualquier referencia que pudiera incurrir en consideraciones “políticas” o “ideológicas”. Desde esta posición se es muy cauto en afirmar que la labor del docente es mostrar la realidad, no ocultarla en las aulas, pero también evitar el adoctrinamiento o la parcialidad política en el discurso, “sin mojarse”. Lo cierto es que se trata de un posicionamiento o reflexión no solo pre-político, también pre-ético en la medida en que se evita implicarse en la tarea de elaborar juicios morales o éticos:

“ — Yo creo que más que la paz hay que trabajar que.... Las cosas no se consiguen con violencia, ni con armas, que así...: absolutamente sin politizar osea, sin politizar porque eso es el papel tanto por una parte como por otra, dentro del conflicto o como lo quieras llamarlo, o sea diálogo y ausencia de violencia por... todas las partes e intentar ser neutral como profesor, eso creo yo. Nuestra labor es hacer ciudadanos críticos ¿no? Que sepas tú poner de manifiesto todos los frentes ¿no?, que ellos los vean y vean donde falsedades y... no se, poner un poco de manifiesto sin posicionarse yo creo que es importante, sobretudo eso, hacer hincapié en no violencia, diálogo y conocimiento más profundo del problema... ”

[G3, Magisterio UPV-Do]

“—Es que a eso voy porque bajo todo pensamiento profesional hay un pensamiento ideológico. En una escuela yo creo que es muy difícil que dos compartan la misma idea y si lo transmites desde un punto objetivo de necesidad, de paz y de falta de violencia me parece bien pero si llegas a meterte en temas políticos a mí me parece que puede ser un tema muy enrevesado, complicado y todos los adjetivos así que pueda aplicar.”

[G5, Magisterio, UM]

También asoma alguna voz discordante, que aboga por un tratamiento más directo y explícito y una acción más comprometida con la violencia acontecida en la sociedad vasca, con mucha cautela, “sin meter ningún matiz de opinión”, pero reivindicando la necesidad de ir más allá del tratamiento simbólico, incluso folklórico, del tema de la paz en los centros educativos o de su omisión en el currículum:

“— Pero a ver por ejemplo en ese tema ¿no? el de no matar vale, hay ciertos profesores y ciertos centros que vale hacemos el día de la paz, perfecto, lo que pasa es que luego, a la hora de la verdad pasa algo y delante de los alumnos no se condena eso por ejemplo, lo que ha pasado. Entonces claro ya ellos están tomando, vale muy bien hacemos el día de la paz, todos súper amigos. Claro, no pero luego en el momento que pasa algo que es donde de verdad hay que, hay que decir, ahí es donde tenemos que demostrar el que, lo que aprendimos, sin más pasamos, nos reímos, no hacemos ninguna mención a eso, quieras que no indirectamente tú le estas transmitiendo otro, les estás mezclando los valores...”

—E: **¿Y vosotros creéis que hay que hablar?**

—M: Claro que hay que hablar.

—I: Si claro

—B: Claro que hay que hablar

—S: Claro por supuesto.

—E: **¿todo el mundo de acuerdo?**

—S: Sí, sí, sí.

—B: Hay que enseñarles la realidad, no ocultarles nada a ellos, yo creo....”

[G4, Magisterio UM/Eumbam]

La complejidad del problema, la edad de los escolares, el no sentirse legitimado para abordar unas cuestiones que se consideran propias del ámbito familiar, el miedo a adoctrinar y, en algunos discursos, la objeción a tratar una cuestión en la escuela que se considera ha sido apropiado políticamente y no refleja la pluralidad de opiniones acerca de las causas y efectos de la violencia, son los argumentos que más se repiten y rodean las reflexiones elaboradas en los grupos, particularmente cuando se indaga en un abordaje contextualizado, que entre en el análisis del conflicto y aborde la memoria de las víctimas. Hay que decir que en este punto las reflexiones y opiniones del colectivo abundan en la idea de que la escuela “no es lugar para las víctimas” y “no está preparada la sociedad”. Desde posiciones más o menos beligerantes con esta propuesta, los futuros docentes/maestros no quieren verse implicados y cuestionan este tratamiento. “Politizar la escuela”, “adoctrinar del alumnado”, “traumatizar a los escolares”, “generar más odio y rechazo”, “propagandístico”, “parcial” son algunas de las calificaciones que recibe esta iniciativa por parte de las posiciones más beligerantes. Pero también en el resto, hay una resistencia a introducir en el aula un debate en el que no se quiere participar:

“—Yo desde luego que de otra manera se tendría que dar. Tal y como está planteado solo se ve una parte del conflicto y desde luego no va a la raíz y parece que se trata de 30 años aquí y bueno solo viendo una parte es totalmente, para mi es meter mítines políticos en los institutos. (...) Es muy difícil y ahí sí que habría un adoctrinamiento. Es muy complicado ese tema. Si habría que abordarlo pero es lo que dice él también si todavía no está arreglado, si todavía no hay una solución ¿cómo vas a abordarlo? Ahí ya te tendrías que posicionar, si hay un conflicto que ya ha acabado lo puedes contar y decir lo que ha pasado pero si no ha acabado o estás en un lado o estás en otro. Es muy difícil ponerte en medio ahí. Y es algo importante porque es parte de nuestra historia y que se debería saber.”

[G5, Máster UM]

“—Yo creo que no, si no hace una parte tampoco la otra, neutro. Luego cada uno en su casa lee el periódico que lee, ve la tele que ve, oye la radio que oye y piensa como piensa y cada casa es que con su madre y con su padre, pero si en la escuela pones una parte tienes que poner la otra y es que no puedes ni a uno ni a otro, yo creo, y si se debería hacer a ver cómo.”

[G1, Magisterio, UPV-Bi]

#### 4.4.4 Las dificultades en el trabajo con los valores

Los futuros maestros/docentes son los «hijos de la libertad» (Beck y Beck-Gersheim, 2001), «se enfrentan a un mundo que ya no se desemboca en dos campos, sino más bien en un vasto grupo de líneas de rotura, grietas y agujeros entre los que ya nadie sabe caminar». Ellos mismos proceden de una escuela que se siente amenazada en una sociedad cada vez más privada del “sentido de la tradición”. Una escuela que conoce la masificación y diversificación del alumnado y de las finalidades de la enseñanza, la mercantilización de las elecciones escolares, la eficiencia empresarial como nuevo modelo organizacional y el sentimiento de impotencia ante la influencia acaparadora de la cultura de masas en los públicos escolares. Una escuela cuyo sentido institucional se desgasta (Dubet y Martuccelli, 1998). Los desafíos y expectativas que comparte el profesorado —el pluralismo normativo, la diversificación cultural, las nuevas demandas y públicos escolares, el desconcierto y la crisis sobre la figura docente, el desencuentro con la familia—, constituyen el escenario en que están siendo formados los futuros docentes que, desde la antesala de la institución escolar, atisban su soledad.

Las dificultades y oportunidades que se detectan en el trabajo con los valores tienen mucho que ver con lo que los estudiantes de magisterio y postgrados ven en la escuela. Como es comprensible, esas dificultades no referencian tanto la disponibilidad de recursos o instrumentos o la preparación didáctica —algo que acusarán porque su formación se revela muy débil en este ámbito de los valores— como las expectativas, los temores, las inseguridades relacionados con la función del maestro en la enseñanza de los valores, su legitimidad moral, los límites del papel proactivo de la escuela en el ámbito de los valores y su posición con relación a los centros y a las familias.

El primero de esos temores es el que atañe a la prevención que provoca la posibilidad de incurrir en el adoctrinamiento o la inculcación ideológica del alumnado. Se ha visto el peso que tiene para el tratamiento de algunos valores, pero es una actitud que empaña toda la reflexión sobre la educación en valores. Ni censurar ni mentir ni adoctrinar es la máxima de un colectivo que percibe la relevancia de su tarea y siente el peso de una responsabilidad y autoridad moral que parece no tener continuidad más allá del aula, en el contexto del centro y con relación a las familias. Especialmente, porque percibe la falta de consenso y unidad de acción en los centros educativos con relación a los valores.

El examen de los discursos también evidencia la inquietud en torno a las dificultades vinculadas a la actuación —el *ethos*— de los docentes. Son conscientes de que los valores sobre todo se viven y de que la coherencia y la convicción del educador constituyen la base del trabajo con los valores en una escuela donde los valores constituyen una cuestión “resbaladiza” para el propio profesorado que a menudo no llega a acordar significados y valoraciones similares.



Para quien en un futuro ha de incorporarse a la escuela, se piensa también en una circunstancia añadida: la adhesión a los valores que conforman el proyecto educativo de los centros. El alumnado sabe del peso que en la enseñanza tienen los centros concertados y religiosos y de que no siempre puede llegar a compartirse con convicción el ideario o los valores del centro educativo. El dilema entre la lealtad al proyecto y la coherencia personal constituye una dificultad clara para el alumnado que piensa en la enseñanza privada:

“ — Si el profesor va en contra de...no en contra del medio ambiente pero quiero decir que no está muy implicado o no sabe mucho del tema y tal...pues cuando lo vea en el libro pues o igual hasta si es muy exagerado igual hasta lo salta. Si hay un ejercicio de medio ambiente y no le interesa mucho pues lo salta y si le interesa algo pues igual lo da y no sabe muy bien como darlo, si le interesa muchísimo que es un activista de estos yo que se...pues entonces seguro que lo da en profundidad y les enseña muy bien ese valor... el valor medioambiental o cualquier otro valor...lo mismo con solidaridad o lo mismo con cualquiera, depende de cómo le interese al profesor lo da o no...  
—También depende de los profesores del centro, cada centro tienes... centros igual más religiosos...otros...no se...  
—Tú puedes tener una forma y tienes que eh dar otros valores a los niños porque estas en un centro que quiere enseñar esos valores...y concretamente no estas siendo tú... ”

[G4, Magisterio UD/Eumbam]

El punto de equilibrio y consenso entre los proyectos o modelos éticos de los centros educativos y el propio sistema de valores que experimenta el futuro docente no es sino una más de las concreciones que en las sociedades plurales adoptan las transacciones y los ajustes negociados entre las morales individuales y la moral colectiva. De hecho, cuando se tiene la convicción de que los valores son compartidos socialmente y forman parte de un código ético común, el discurso denota convicción y seguridad:

“ —Pero los valores, aunque tengamos diferentes ideas, los valores son para todos igual, o sea vale que no puedas ser cien por cien neutro pero lo que está claro es que todos estamos de

*acuerdo en que hay que tener respeto al del al lado, y eso la familia, seas de donde seas, hay unos valores que son para todo el mundo los mismos y eso son los que se pueden tratar de forma neutra porque no te mojas, es que no hace falta que te mojes, es que son así. ”*

[G2, Magisterio UPV-Bi]

De ahí que entre las preocupaciones de estos futuros docentes asome el interrogante sobre las dificultades de definir esos valores comunes en la escuela actual. En un contexto que se describe marcado por el desencuentro y la división y dimisión educativa de las familias, se coincide en señalar el trabajo coordinado y consensuado del profesorado y la gestión del consenso y la comunicación con las familias como elementos básicos en la definición de los valores. Pero las opiniones vertidas sobre esta cuestión pueden tipificarse en dos actitudes que sin duda son de una gran relevancia de cara al trabajo que estos aprendices de docente pueden desarrollar en los centros en un futuro bastante cercano, y que hallamos tanto entre los estudiantes de magisterio como entre los de postgrado.

“La escuela debe de ir de la mano de las familias y de toda la sociedad”; hay un alumnado que desde la reflexión sobre los cambios sociales y culturales acontecidos en nuestras sociedades y el nuevo escenario educativo percibe la necesidad de proyectos educativos de centro consensuados y coordinados entre los actores educativos, no solo para mejorar las competencias cognitivas y el rendimiento académico de los escolares, también para trabajar competencias éticas que garanticen el desarrollo de una autonomía moral y la adhesión a valores individuales o colectivos que coesionen nuestras sociedades y hagan personas felices. Este futuro profesor/maestro piensa en la escuela como comunidad educativa que discute, coopera y colabora con las familias y la comunidad pero, además, confía en su propia capacidad y competencia para trabajar y actuar en las nuevas claves de aprendizaje y formación que pasan por entender que es el proyecto educativo lo que centraliza el trabajo con los valores, de la misma forma que en otros contenidos.

Hay otro sector, representando una actitud nutrida entre el alumnado que, simplemente, no confía en las posibilidades del consenso ético en la comunidad educativa. Considera a las familias un variable no manejable y enfocan las relaciones y la comunicación con las familias desde la unilateralidad. Es la escuela la que define el proyecto educativo y es la comunidad docente la que debe definir los valores comunes y consensuar la acción educadora de forma coherente y firme. Se demanda legitimar al docente —acabar con la figura del “docente marioneta”— desde los centros educativos, frente a las familias y frente al alumnado.

“—Yo creo que es eso y a parte los padres son pasajeros ¿no? Van un momento a la escuela y se va, osea lo que es constante es... no se yo creo que la decisión de... más bien estos valores tendrían que ser del consejo escolar, el AMPA y... y... y el profesorado y poco más porque yo que se al fin y al cabo mirando que servicio van a atender, es decir que realidad de sociedad van a atender, porque no puedes pretender que los padres de todos los alumnos participen en la decisión de los valores que van a transmitir en esa escuela, osea, tu montas una escuela ¿no? Tú creas una escuela y entre los que van a estar ahí como docentes deciden transmitir los valores y luego los padres deciden si llevar a los alumnos a esa escuela o no, osea y tú sabes a donde los están llevando y tendrás que apechugar como el resto”

[G2, Magisterio UPV-Ga]



# 4 CONCLUSIONES



## Conclusiones

**1** Los nuevos planes suponen un avance sustancial en la concreción de la formación ética de los docentes. El examen de las diferentes legislaciones que han ido conformando la formación inicial del profesorado desde la institucionalización misma del magisterio nos muestra que no ha habido ley o reforma educativa en la que no se hayan señalado un conjunto de valores en los que formar al futuro profesorado, para que éste, a su vez, moldee a sus alumnos en el tipo de ciudadanía que el poder reclama, hasta el punto de que la manera cómo el poder político concibe la formación del profesorado es el mejor espejo para captar su ideología y su proyecto de sociedad. Hay una clara correspondencia entre leyes educativas, planes de estudio, cultura académica de los centros, sentido y percepción de la práctica docente y contexto sociopolítico. Descontextualizar la formación inicial del profesorado del contexto sociopolítico correspondiente llevaría a una visión sesgada y falsa de la función del profesorado y del sentido y lugar de los valores en su formación.

En la actualidad, los cambios legislativos derivados de la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior exigen introducir la dimensión axiológica en todas las titulaciones superiores. La reforma planteada por el denominado Proceso de Bolonia exige a las universidades: a) formar a los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática; b) preparar a los estudiantes para su futuro profesional y capacitarles para su desarrollo personal; c) la creación y conservación de una extensa base de conocimiento avanzado; d) el fomento de la investigación y la innovación. Del mismo

modo, demanda que los principios de no discriminación y acceso equitativo sean promovidos y respetados en todo el espacio Europeo de Educación Superior. En la medida en que el aprendizaje incorpora habilidades, procedimientos y conocimientos relacionados con el desarrollo y la realización personal, la convivencia, el respeto, el diálogo, se plantea igualmente la exigencia de un perfil profesional que responda a esas necesidades. De hecho, en los principios que inspiran las prioridades y directrices definidas en el Espacio de Educación Superior Europeo desde la declaración fundacional de Bolonia (1999) hasta hoy, sí se advierte una línea de continuidad en la preocupación por el papel de las universidades en una formación que vaya más allá de lo meramente profesional y que engarce la relación entre conocimiento y cohesión social.

En la formación inicial del profesorado la nueva legislación obliga a incorporar un conjunto de competencias valorativas destinadas a forjar éticamente la personalidad del futuro profesor y a reforzar la dimensión formadora del rol docente. Ese marco de directrices legales recoge la preocupación por lo que en las instancias europeas se denomina, de forma genérica, “responsabilidad social” del profesorado, derivada de las nuevas exigencias de índole social como la que plantea la integración de alumnado con necesidades especiales, la atención a la diversidad cultural y lingüística, la gestión de la multiculturalidad en los centros y/o la atención a problemas sociales, emocionales o de conducta. Una tarea que demanda una formación personal que va más allá de su capacitación técnica o pedagógica, e interpela a la responsabilidad de ser un referente e interlocutor en el aprendizaje ético del alumnado. Una tarea que requiere una formación adecuada, más específica cuanto más se conciba la escuela como un proyecto ético.

Es verdad que toda práctica educativa es una acción que implica valores y conlleva su transmisión sea de manera manifiesta o latente. En este sentido, la dimensión formativa siempre ha estado presente en las escuelas de Magisterio. Pero más allá de esta consideración universal, lo cierto es que la evolución del concepto de educación y su desarrollo a través de las correspondientes leyes permite apreciar la relevancia y explicitación crecientes de la dimensión de los valores en el diseño de los planes educativos, así como del papel de la escuela en la “enseñanza intencional” en valores. En este sentido, la reforma de los planes de estudio de Magisterio y la implantación del Máster de Secundaria derivada de las exigencias del EEES, representan un avance importante en la formación ética del futuro profesorado, ya que se han incorporado explícitamente competencias valorativas en las titulaciones y en los correspondientes programas de las materias. Lo hemos comprobado al analizar la propuesta curricular de valores en el contenido de planes y programas de formación inicial y comparar los resultados de las Diplomaturas y los Grados de Maestro y los Postgrados de Secundaria de la oferta de las tres Universidades de la CAPV.

En los planes y programas de asignaturas de las Diplomaturas de Magisterio examinadas, en general no se hallan menciones explícitas a valores; las referencias adoptan la forma de frases o palabras que remiten a contenidos valorativos y se concentran básicamente en los objetivos y



contenidos, algo en la metodología y prácticamente nada en el apartado dedicado a la evaluación de la asignatura. En una parte de las materias, en torno a un sexto, no se registran referencias, explícitas o no, a valores. En el resto el tratamiento es muy disperso, con tratamientos muy descompensados entre áreas disciplinares y especialidades, tanto en densidad como en el tipo de contenidos. La formación ética se vincula preferentemente con el ámbito de ciencias humanas y el tipo de valores que se trabajan están ligados a la materia. Pero, además, si lo que se busca son asignaturas concebidas como *educación en valores* u orientadas a formar al educador en las diferentes líneas o ejes transversales del Currículum escolar, el resultado es muy pobre. En conjunto, puede decirse que la propuesta de formación en valores no es ni sistemática ni coordinada ni integrada. La formación ética del alumnado se presenta ecléctica, con incorporaciones parciales, puntuales, intensas en algunas asignaturas pero ni uniformes ni equilibradas en el conjunto de la formación. La formación en el ámbito de la educación en valores es aun más débil.

Frente a ello, el análisis de los materiales de planes y/o programas de los estudios de Grado de Maestro en los distintos centros (UPV/EHU, UD, EUMBAM, UM) muestra una mayor concreción de la dimensión ética en el diseño de los planes. Estos contienen menciones explícitas de valores, así como referencias indirectas a contenidos valorativos que componen los ejes del aprendizaje ético del futuro maestro/a. Además la “educación en valores” es una de las competencias a desarrollar en el docente a través de su formación. Los valores contemplados en las competencias definidas para las titulaciones tienen continuidad en las competencias de las distintas asignaturas, de tal forma que se observan contenidos valorativos transversales en los programas de las asignaturas. Así, en los Grados, hay mención explícita y/o indirecta a valores y son menos las asignaturas en las que no se registra ningún contenido valorativo. Las menciones también se concentran sobre todo en las competencias de las asignaturas, donde se halla el mayor volumen de valores a trabajar y transmitir. También se registran contenidos valorativos en la metodología, con modelos de trabajo en los que se incorporan contenidos, actitudes, hábitos que, a fuerza de mostrarse como referentes válidos de acción, acaban siendo valores aprendidos. Hay menos referencias a valores y a la educación en valores en los temarios y, aunque parcialmente, se atisban modos de evaluación en los que se valora el cumplimiento de las competencias éticas. En definitiva, el examen de los planes y programas de las materias en los Grados evidencia un compromiso más explícito, extendido y sistemático en el tratamiento de los contenidos valorativos, tanto en lo que corresponde al aprendizaje ético del alumnado —los valores que le permitan razonar, pensar, elaborar criterios que le permitan guiarse como profesional y ciudadano—, como a su preparación para abordar adecuadamente la educación en valores.

En lo que concierne a los nuevos planes de formación de Postgrado del profesorado de Secundaria, de su examen también cabe concluir una mayor intencionalidad en la propuesta explícita de formación en valores de los docentes. El examen conjunto de los planes permite elaborar un mapa de valores individuales, cívico-sociales y, más específicamente, profesionales que constituyen una buena muestra de que la formación en valores tiene un lugar en el

curriculum, al menos en lo que atañe a la concepción general de esa formación. Ahora bien, la presencia de contenidos valorativos se simplifica y su peso se ve reducido, además de orientarse fundamentalmente a la formación y desarrollo personal del alumnado más que a su futura acción educativa en valores. De hecho, no se trabajan todos los valores en todas las materias y no se constata uniformidad en la presencia de los contenidos valorativos en las competencias específicas y transversales y, además, su presencia es menor. En cualquier caso, la formación en el postgrado de la UD pone énfasis en el desarrollo del sentido moral y de la conciencia ética del alumnado y se registra una referencia a valores es detallada y profusa en el módulo práctico, más profusa que en el resto de materias. También en la UPV/EHU, la referencia al *sentido ético y moral*, o las referencias al desarrollo de una ética de la profesión mencionada en las distintas didácticas sugiere una toma de conciencia de la necesidad de una formación moral del profesional docente.

Así, el diseño por competencias favorece la incorporación de referentes valorativos en el aprendizaje, haciendo más visible —explícita— y reflexiva la presencia de los valores en el aprendizaje. En consecuencia, se registra un fortalecimiento de las oportunidades para el aprendizaje en valores en los nuevos planes. Se trata de un paso adelante en la cimentación del armazón ético de los aspirantes a docentes, aunque no sea un paso de cero a nada puesto que también en los planes antiguos se registran contenidos valorativos. La novedad aportada por la reforma de los planes de estudio consiste, precisamente, en proporcionar un enfoque en el que hay espacio para que el profesorado reflexione sobre los valores que transmite, explicita sus valores, y realice un trabajo consciente con ellos, esto es, saque a la luz el curriculum oculto y asuma éticamente su rol docente.

Ahora bien, aunque el análisis de los currícula de las Diplomaturas y Grados de Magisterio y del Máster de formación del profesorado de secundaria, evidencia este avance, los planes siguen mostrando limitaciones y dificultades en el curriculum explícito de la formación inicial de los docentes con relación a su aprendizaje en valores y como educadores en valores. Fundamentalmente hay que concluir que son las siguientes:

- La referencia a valores tiende a simplificarse y reducirse a medida que uno se desplaza desde el nivel de lo simbólico y deseable (ideales) al nivel más operativo, esto es, cómo se trabaja y cómo se evalúa. Parece así, que los valores forman parte únicamente de la propuesta educativa, como referentes que, en última instancia, no son incorporados al curriculum vivenciado.
- Se mantiene un tratamiento diferencial de los valores entre materias comunes y optativas, áreas disciplinares, especialidades y/o itinerarios con un claro desequilibrio en la presencia y tratamiento de los valores, tanto en su peso como en el tipo de contenidos, lo que evidencia una débil transversalidad.

- Esta falta de transversalidad favorece un tratamiento selectivo de los valores en el curriculum y una visión “temática”, disciplinar y segregada de los valores que quedará en la retina del alumnado para su posterior trabajo en la escuela. En conclusión, la formación ética del maestro y su preparación para educar en valores puede ser bien diferentes según la especialidad o la optatividad cursada.

## 2

**Las propuestas éticas de los centros de formación se proyectan en los curricula transmitidos por los docentes universitarios y, más débilmente, en el tipo de profesor/maestro que se aprende a ser, prevaleciendo una educación en valores concebida como desarrollo de la identidad profesional del docente.** Del examen

de los documentos y discursos del profesorado y alumnado de los centros y titulaciones universitarias se concluye que hay una propuesta ética determinada en cada centro que define qué valores se identifican con el modelo profesional docente y qué valores educativos prevalecen en la escuela. El discurso de los docentes universitarios sobre la presencia de valores en la formación que se ofrece en los centros mantiene una notable coherencia con lo hallado en los planes y programas de las asignaturas. Hay un modelo o propuesta ética en la preparación de los futuros docentes, sin duda, un modelo que se funde en la identidad profesional, en el perfil docente que cada centro define, con valores personales, cívico-sociales y más específicamente profesionales. En los relatos del alumnado sobre el tipo de profesor/maestro que se aprende a ser, se reconocen una serie de cualidades, actitudes, habilidades, capacidades, creencias o ideas que se estiman deseables para llegar a ser un “buen educador”. Son los valores en los que se fundamenta la identidad profesional que desde los centros estudiados se trata de transmitir y trabajar con el alumnado. Reflejan en alguna medida el modelo ético que se deduce del curriculum transmitido, aunque la experiencia del alumnado evidencia contradicciones e incongruencias que muestran una formación acción fragmentada, apenas planificada y muy poco sistematizada. Tres son los modelos éticos que se distinguen.

- La oferta educativa de la Universidad de Mondragón se articula en torno a un proyecto (Mendeberri) que adquiere sentido dentro del contexto, la organización y la experiencia del movimiento cooperativo del que forma parte, basado en una organización democrática, con horizontalidad en los órganos de gestión, solidario, con visión de justicia y responsabilidad social, y que concede centralidad al individuo y su desarrollo integral en la dimensión personal, social y profesional. A la sombra de estos criterios o valores rectores generales, la formación del futuro maestro/a en este centro presenta unos rasgos identificativos propios que, junto a las competencias específicas y generales de la titulación, caracterizan el tipo de formación que se persigue, profesionales de la enseñanza con sentido de la profesión, innovadores, con iniciativa, abiertos a la participación y colaboración, comprometidos con el entorno, con mentalidad empresarial, impulsores del cooperativismo, con cultura científica y tecnológica, plurilingües con el euskera como

lengua vehicular, aptos para el trabajo en grupo, buenos comunicadores, con una visión sistémica de la educación. Un perfil cuyo sello distintivo es la *conciencia social*, esto es, un sentido de la responsabilidad y el compromiso personal en la búsqueda del bienestar común desde el respeto a la libertad individual y a la diversidad, con criterios de justicia e igualdad y en colaboración con otros actores sociales. Entre los valores que se transmiten: *autoestima, autonomía, agradecimiento, felicidad, autoconocimiento, comunicación, autocontrol, visión crítica, iniciativa, emprendizaje, capacidad de decidir, proactividad, innovación, dialogo, trabajo en equipo, gestión de grupos, dialogo, interculturalidad, igualdad, cooperación, identidad lingüística y cultural, responsabilidad profesional, capacidad de superación, identidad profesional...* El alumnado de este centro en las dos titulaciones es el que proyecta de manera más congruente y concordante el modelo ético en el relato del profesor que se aprende a ser.

- La formación en la U. de Deusto y la EUMBAN, primando la primera la dimensión técnico instrumental y la responsabilidad ética e identidad cristiana la segunda, sostienen un proyecto educativo que, desde un humanismo de raíces cristianas, pretende la formación de un profesorado insertado en la realidad sociocultural vasca y comprometido socialmente en la construcción de un mundo más justo, solidario y democrático. Como Mondragón son centros que reconocen explícitamente un ideario que remite a valores rectores. Y hay evidencias suficientes en el análisis de los datos que permiten concluir que hay un enfoque intencional de enseñanza en valores, incluso de cierta coordinación y sistematicidad en los estudios de profesorado de ambos centros. Especialmente en el caso de la EUMBAN, en la medida en que prodigan las menciones directas y explícitas a la formación y aprendizaje ético, al desarrollo del sentido moral, tanto en el plano personal del docente como de cara a su tarea futura. La propuesta de valores en el curriculum transmitido contempla: *valor del saber, espíritu crítico, sentido reflexivo, esfuerzo, responsabilidad, eficacia, empatía y diálogo* para ser interlocutores eficaces, *respeto, tolerancia, solidaridad convivencia, diversidad, paz/no violencia, justicia y compromiso social* para ser ciudadanos responsables, *trabajo en equipo, innovación, capacidad de mejora, aprendizaje y reinversión*, como valores profesionales; éstos últimos, con más insistencia en Deusto. El discurso de los docentes universitarios de la EUMBAN enfatiza además la *identidad cristiana, coeducación, igualdad, justicia, responsabilidad social y profesional*. Su alumnado de magisterio, tíbiamente, acusa recibo de la formación en estos valores en su relato del tipo de profesor que se aprende a ser. También en el relato del tipo de profesor que se aprende a ser en Deusto se percibe el eco de la propuesta ética, si bien está marcado por una fuerte crítica a las incongruencias e incoherencias entre los valores que se dicen y los que se practican. Además de que no se produce un aprendizaje ético del todo congruente con lo que se trabaja en los centros con relación a valores cívico-sociales.

- Las escuelas de profesorado de la UPV/EHU son centros en los que no se asume explícitamente un ideario. A pesar de la presencia de competencias y contenidos valorativos en los planes de estudio y programas de las materias y a pesar de que en las entrevistas al profesorado se detecte un trabajo con valores en los contenidos y metodologías didácticas, la formación en valores que reciben los futuros docentes en la UPV/EHU no responde a un proyecto educativo explicitado y concretizado, lo que de alguna manera dificulta la interiorización de los valores trabajados, al mismo tiempo que se favorece un curriculum oculto que lleva al alumnado a creer que hay materias más proclives a un trabajo con valores y que no todos los valores pueden ser trabajados transversalmente en todas las materias. Ahora bien, de esta falta de uniformidad y coherencia en el trabajo con valores no puede inferirse la no existencia de un modelo de profesor trabajado, sino que, por el contrario, el análisis del discurso de su profesorado universitario muestra que se trabaja un docente con una clara identidad profesional, con espíritu innovador, comprometido con la construcción de una escuela inclusiva y democrática. Es significativo que los profesores de la UPV/EHU hayan señalado el mayor número de valores trabajados. El núcleo de valores que imprimen el “sello ético” a la formación inicial de maestros y profesores remite al desarrollo de *autonomía*, *capacidad de autocontrol* y *espíritu crítico*, le valor del *esfuerzo*, *trabajo*, *laboriosidad*, *sacrificio* y *disciplina*, la *autoexigencia*, la interiorización del *respeto*, sea a las personas sea al medio, la sensibilidad hacia todas las manifestaciones de la *diversidad*, especialmente a la lingüística en un escenario bilingüe y la valoración de su riqueza, la *innovación* y la *capacidad de superación* y de *mejora* y la *cooperación* en el trabajo. Estos valores se complementan con otros, menos citados, que inciden en el valor de una enseñanza *inclusiva*, *integradora*, *intercultural* e *igualitaria*, la importancia de desarrollar una *conciencia cívico-democrática*, la *convivencia*, el *diálogo* y la *participación* como valores claves en las relaciones sociales y el *valor de la cultura* y del *conocimiento* y la *ciencia*. En el relato del tipo de profesor que se aprende a ser por parte del alumnado de los centros de enseñanza de profesorado de la UPV/EHU también se advierten contradicciones e incongruencias en el curriculum vivenciado que evidencian la debilidad con la que los aspirantes a docentes experimentan e incorporan a su identidad profesional este modelo ético, aunque hay que decir que sí se proyectan en su discurso sobre los valores en la escuela.

**3** La educación en valores se concibe como la capacitación del aspirante a docente para desarrollar autónomamente su identidad ética y moral. El profesorado de las escuelas de magisterio y del Máster admite que en el nuevo marco del EEES se ha abierto camino a una formación universitaria más integral, avanzando en el fortalecimiento de la formación del docente en su dimensión ética y moral. Si bien, también mantiene que la referencia a los valores siempre ha tenido su

espacio. Esto es algo que también se concluye del análisis comparativo de los currícula de Diplomaturas y Grados. Ahora bien, ello no indica que la educación en valores en sí misma tenga un tratamiento específico o constituya objeto de reflexión, lo que de alguna manera dificulta al alumnado percibirse y asumirse en su futuro profesional como formadores y transmisores de valores.

De hecho, el sentido y significado que se le concede a la formación en valores por parte del profesorado universitario se enfoca prioritariamente al fortalecimiento y desarrollo autónomo de la identidad ética y moral de los futuros maestros/docentes, esto es, a proveer de los elementos reflexivos y críticos que ayuden al sujeto a construir su matriz de valores, desde la que ejercerá su acción educativa. En ese proceso el profesorado universitario tiene claro que la formación universitaria apuesta por unos modelos de persona y de sociedad, conforme a unos valores concretos. Como también lo hace la institución escolar. Ahora bien, más allá de lo que cada persona tenga capacidad de hacer desde su ética y moral personal, no hay referencias o reflexiones que remitan a teorizaciones sobre los valores en la educación o su tratamiento en la escuela, o que formen en la gestión de la educación en valores en el aula y en los centros.

Y lo cierto es que ello queda nítidamente reflejado en los discursos de los aspirantes a maestros/docentes. Primero, porque participan de esa perspectiva de la educación en valores como un proceso de descubrimiento y de construcción personal a través de la reflexión y del diálogo con los demás. Segundo porque al hablar de esta cuestión prácticamente no emiten referencias explícitas a conceptos, estudios, teorías o enfoques pedagógicos, sociológicos, psicológicos o de cualquier otra índole sobre el ámbito de los valores. Tercero, porque su discurso sobre los valores y la educación en valores se sitúa fundamentalmente en un plano muy intuitivo y basado en la experiencia personal. Y el modo en que enfocan y conciben su papel como formadores en valores en la escuela y en el aula es muy personal, reactivo y espontáneo, consistente sobre todo en mediar en normas, comportamientos y formar de ser que indican cómo ser y cómo comportarse con relación a los demás o, en el mejor de los casos, en favorecer la reflexión en el aula sobre situaciones y conflictos de valores. Una tarea en la que, sobre todo, cuenta la capacidad personal de gestionar desde el propio marco de valores, la reflexión crítica y la libertad del educando sin mentir, sin censurar, sin adoctrinar.

De todo ello se concluye, en la línea de otros estudios (Ling, Burman y Cooper, 2001) que siendo el docente quien configura la base del currículo para la enseñanza en valores acorde con sus conocimientos y experiencia, adquiere gran relevancia lo que se percibe sobre los valores y su transmisión. Una percepción construida y producida sobre lo que se les transmite y sobre lo que se experimenta, y condicionada por las ideas, preconcepciones, sentimientos, expectativas y mitos que sobre el profesorado y la cualificación necesaria para llegar a serlo mantiene el alumnado.

**4** La existencia de una propuesta formativa en valores en los estudios para maestro/docente, si bien evidencia un aprendizaje ético, no conlleva la preparación para una acción educativa en valores programada en base a objetivos, contenidos y estrategias, e integrada en un contexto organizado. El aprendizaje es, por tanto, espontáneo, reactivo y personal, con una gran incidencia de la realidad escolar experimentada a través de los periodos del practicum. Se aprende poco acerca de cómo transmitir y trabajar valores en la escuela, de los métodos que se usan en el proceso didáctico con relación a ellos. La escasa atención que recibe la educación en valores como ámbito específico de formación en el curriculum transmitido en los centros de profesorado y en postgrado de secundaria tiene continuidad en el curriculum vivenciado.

Desde la experiencia de los aspirantes a maestro/docente cabe concluir que la enseñanza universitaria contribuye en algo a la reflexión acerca de los valores en la educación, de su transmisión y de la importancia de conocer y reflexionar acerca de lo que se está trabajando como vía de adhesión y la interiorización de los valores. Ahora bien, este aprendizaje tácito se presenta muy dependiente del trabajo particular, de la forma de ser o del comportamiento de cada docente universitario, lo que hace aleatorio que se den las condiciones para reflexionar sobre la responsabilidad moral en la tarea docente.

Por otra parte, el discurso de los futuros maestros/docentes no refleja un aprendizaje articulado y congruente de los enfoques, medios o estrategias en los que puede fundamentarse la educación en valores en las escuelas. Escasean las menciones, descripciones o referencias a métodos, estrategias, instrumentos, procedimientos que concreten en el proceso didáctico el trabajo con los valores. Cuando se interroga sobre este tema queda en evidencia el desconocimiento y la falta de recursos con relación al trabajo con los valores. En ninguno de los grupos se hallan menciones a perspectivas teóricas, investigaciones o experiencias educativas sobre la educación en valores que indiquen la reflexión o el análisis desde las diferentes disciplinas académicas de cuestiones sobre los valores en el curriculum, el lugar que ocupan, las decisiones en torno a ellos, su elección, su concreción didáctica, la función del maestro/docente en su transmisión, los problemas o dificultades que pueden hallarse en la enseñanza de los valores... El alumnado manifiesta ideas y creencias sobre estas cuestiones pero más desde la experiencia personal y la práctica escolar, que de los conocimientos teóricos. De hecho, esa experiencia, la forma de ser, las propias creencias y valores son para algunos futuros docentes la principal fuente de conocimiento para educar en valores. Está arraigada la idea de que la mejor manera de trabajar los valores es el ejemplo del docente, su práctica coherente. Y, consiguientemente, lo que se ve en las aulas y en los centros escolares, el trabajo que realiza el profesorado en activo, es una fuente de aprendizaje principal —o de no aprendizaje según las realidades de los centros— en el trabajo con los valores para el conjunto de los entrevistados. De todos modos, el alumnado de Magisterio y Postgrado de U. Mondragón y Magisterio de U. Deusto/EUMBAM y Máster UPV muestra un discurso algo más consistente sobre cómo trabajar los valores.

## 5

**Los contenidos que en el ámbito de los valores es importante trabajar en opinión de los futuros maestros/docentes, reflejan el escenario cultural y social en el que están insertos, sus preocupaciones, intereses y problemas sociales.**

Aluden a fenómenos sociales y culturales que impactan en la realidad escolar. También a cuestiones que la sociedad, en el más amplio sentido del término, recomienda. Por ejemplo, igualdad como principio básico y referida a la no discriminación por cualquier motivo, valoración de la diversidad étnica y cultural, participación y acción social, conciencia y acción a favor de la igualdad de género, respeto y convivencia, acción y conciencia a favor del cuidado del medio ambiente, valoración de la diversidad lingüística y de la cultura y lengua vascas, resolución de conflictos, cambios en la estructura familiar, libertad de identidades sexuales, inteligencia emocional, competencia profesional, tolerancia y libertad religiosa. Tras estos contenidos se vislumbra preocupación por la inmigración, la desigualdad, la violencia terrorista en la sociedad vasca, la ecología, la cultura vasca, los cambios en la vida familiar, la multiculturalidad, la intolerancia, el deterioro de la convivencia... Cuestiones y fenómenos sociales y culturales que no siempre generan las mismas adhesiones entre los entrevistados. Es el caso de la educación para la paz y la convivencia en la sociedad vasca, especialmente, pero también de la coeducación o el euskara, cuyo tratamiento en la escuela genera mucha prevención por parte de los entrevistados y que pueden calificarse de valores críticos. Remiten a cuestiones con marcada carga ideológica, que confrontan visiones diferentes y cuya presencia y práctica en la escuela plantea dudas, objeciones o temores porque evidencian disenso y fracturas en la comunidad escolar. También para el profesorado universitario. En su discurso y al igual que constatábamos en la escuela vasca (Usategui & Valle, 2007), la diversidad lingüística y la educación para la paz y la no violencia son dos valores críticos, es decir, su transmisión entraña dificultades especiales.

En relación a la diversidad lingüística, el dilema con la lengua se detecta entre el alumnado por el cuestionamiento del valor que se le concede en la formación del futuro docente. El problema radica en la sobreestimación de la presencia del euskara en la carrera o en el postgrado. Así, a la actitud renuente al aprendizaje de la lengua se suma en este caso una vivencia negativa que produce sentimientos de rechazo y resistencia a la presencia de la lengua vasca en el sistema. Por parte del profesorado universitario, el problema entre un sector del profesorado de la UPV es el uso y la afección al euskera conforme a ideologías políticas concretas y su normalización como un proceso de construcción nacional vasca. Desde esas perspectivas, todo el proceso de euskaldunización es vivido como el triunfo de una determinada opción política.

En cuanto a la paz, el profesorado y alumnado universitarios coinciden en la necesidad de trabajar aquellos valores que subyacen a la paz (tolerancia, diálogo, respeto, resolución de conflictos por la vía pacífica...), pero el problema surge cuando se contextualiza la paz al ámbito vasco. Entonces la paz se convierte en un tema espinoso, resbaladizo, conflictivo, complejo,



cuyo tratamiento rebasa el ámbito de la educación en valores y se adentra en el campo político. Provoca mucha prevención y bastantes dudas y ante él se tiende a mostrar resistencia. Se prefiere trabajar el valor de la paz sin ninguna referencia a la situación política del País vasco, y cuando se admite la contextualización de la neutralidad, sin mojarse, soslayando cualquier referencia que pudiera incurrir en consideraciones “políticas” o “ideológicas”. La iniciativa del Gobierno Vasco de llevar el testimonio de las víctimas a los centros escolares es, para los aspirantes bastante desconocida. También para la mayoría de los docentes universitarios que dicen desconocerla y no apoyan la propuesta, como su alumnado. Aunque resulta difícil de creer ignorancia en un tema de tanta repercusión en los medios. En formadores de formadores y en estos último se advierte un fuerte deseo de pasar página y de borrar lo más rápidamente posible de la memoria una etapa dolorosa de la historia del país vasco sin cuestionarse las consecuencias éticas.

## 6

**En definitiva, el trabajo con los valores muestra limitaciones y dificultades que ponen de manifiesto la necesidad de contar en los cursos de formación inicial del docente con una base más estructurada y reflexiva con relación a la dimensión de los valores en el Currículo escolar.**

El futuro maestro/docente teme la posibilidad de incurrir en el adoctrinamiento o la inculcación ideológica del alumnado. Es una actitud que empaña toda la reflexión sobre la educación en valores. Ni censurar ni mentir ni adoctrinar es la máxima de un colectivo que percibe la relevancia de su tarea y siente el peso de una responsabilidad y autoridad moral que parece no tener continuidad más allá del aula, en el contexto del centro y con relación a las familias. Especialmente, porque percibe la falta de consenso y unidad de acción en los centros educativos con relación a los valores. A ello se añade la inquietud por la dificultad de mantener la coherencia en las prácticas educativas y la fuerza del impacto de las conductas y comportamientos por parte del docente. Son conscientes de que los valores sobre todo se viven y de que la coherencia y la convicción del educador constituyen la base del trabajo con los valores en una escuela donde los valores constituyen una cuestión “resbaladiza” para el propio profesorado que a menudo no llega a acordar significados y valoraciones similares. Una cuestión tan difícil como el dilema de entre la lealtad al proyecto del centro educativo y la coherencia personal.

En el discurso del profesorado aflora como la debilidad del mensaje en la heterogénea y fragmentada sociedad posmoderna en la que no existe un único referente ético y moral. El argumentario del presentismo y el suave hedonismo que marca los estilos de vida, con la diversión, el placer, el bienestar y el logro del máximo goce con el mínimo de esfuerzo, que convierten en contravalores actitudes sustentadoras de la sociedad y propias de la escuela como el esfuerzo, la capacidad de superación, la autoexigencia, la disciplina... aparece en su descripción del alumnado y en la actitud profesional del profesorado. Se describe un alumnado acostumbrado a lo fácil y cómodo y unos docentes que miran para otro lado y no

se comprometen en su rol educador. En el alumnado la mirada hacia las condiciones de la transmisión se posa en las familias y en las dificultades definir los límites de la autoridad moral entre los territorios escolar y familiar. Preocupa la dimisión y división educativa de las familias que para un sector de los futuros maestros/docentes es una variable no manejable que no debe tener un protagonismo para definir o educar en valores dentro de la escuela. Ahora bien, en un contexto que se describe marcado por el desencuentro hay un sector del profesorado que ve en el consenso sobre los valores y su tratamiento en la escuela actual, con el trabajo estructurado, congruente y coordinado del profesorado y la gestión del consenso y la comunicación con las familias elementos básicos para mejorar la educación en valores en la escuela.

También es problema el carácter poco sistemático de la educación en valores, la dificultad de articularla coherentemente, su carácter disperso, su dependencia en numerosas ocasiones de la iniciativa individual y voluntarista del profesorado, el excesivo peso de las dimensiones conceptuales de las materias, la falta de coordinación del profesorado y su escasa formación en la tarea, son debilidades importantes del trabajo con valores en la formación inicial del profesorado, que le convierten en un añadido de la formación que termina por no calar en un alumnado que, sobre todo en el Máster, termina su adiestramiento con una concepción excesivamente disciplinar de la profesión. En este sentido frente a la concepción instrumental dominante en el alumnado y en la sociedad según la cual todo el mundo vale para la enseñanza y en la práctica donde se aprende a ser profesor, surge la creencia de que no todo el mundo puede ser profesor y la asunción del rol educador es el mejor indicador.

Se percibe la dificultad de evaluar competencias y, en concreto, competencias éticas. La evaluación de las competencias no puede efectuarse desde el paradigma de la «evaluación tradicional» por el hecho de que el enfoque por competencias exige un tipo de evaluación diferente: se trata de una evaluación dinámica, una evaluación que sitúa la acción en el contexto, e incluye el saber, el saber hacer, el ser, el saber vivir y el saber convivir. El profesorado reconoce su falta de herramientas para evaluar competencias éticas y valorativas, sobre todo porque se sigue identificando evaluación con calificación. Sin embargo, es significativo que, viendo su pertinencia en la formación inicial del profesorado, no haya habido ningún profesor que reclame formación para trabajar la transversalidad con los valores y para aprender a evaluarlos correctamente.

Como se ve en los planes y en la experiencia del alumnado sobre todo, la transversalidad sigue siendo el reto no realizado de la educación en valores, sobre todo en el campo de las didácticas específicas. Es clara su debilidad en los planes y programas, no es percibida por el alumnado y no se asume como práctica docente por parte del profesorado de las escuelas. Indudablemente esta carencia termina afectando a la formación del futuro docente en un doble sentido. En primer lugar, le dificulta la tarea de reflexionar sobre cuestiones éticas y para percibir y asumir la responsabilidad ética del rol docente. Por otra parte, se refuerza la

mentalidad instrumental del alumnado y su resistencia a formarse más allá de lo puramente instructivo. Y, finalmente, le niega los instrumentos y herramientas para trabajar en el futuro con sus alumnos la transversalidad y los valores.

Concluyendo, tanto en la formación inicial de los maestros como de los docentes de secundaria se ve necesaria una formación que confrontada con sus propias ideas, percepciones y sistemas de valores, les permita reflexionar, teorizar y estructurar el conocimiento y la experiencia sobre los valores en la educación y su transmisión. Una formación que les permite concebir y enfocar estrategias adecuadas para enseñar valores en la escuela de forma estructurada, coherente y consensuada con las comunidades educativas. Una capacitación que hoy por hoy el aspirante no recibe, aun cuando su aprendizaje no esté exento de valores. Sin duda, «es preciso que los educadores reflexionen críticamente en este periodo en el cual deben actuar tanto ellos como los educandos y formulen, en consecuencia, un currículo para la enseñanza de valores que sea estructurado, coherente y adecuado a los tiempos que corren. (...) Como educadores no podemos descansar en los enfoques del pasado ni tampoco enterrar la cabeza en la arena y pretender que la nueva era aún no nos ha alcanzado. Empezar una acción radical es fundamental» (Stephenson et. Al, 2001:299).



# 5 FICHA TÉCNICA



## Ficha técnica

*e*

*Equipo de investigación:* Elisa Usategui Basozabal, Ana Irene del Valle Loroño.

*Apoyo institucional:* Investigación realizada mediante convenio de colaboración entre la Fundación Fernando Buesa Fundazioa y la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.

*Tipo de investigación:* La investigación tiene como principal finalidad el estudio del lugar y tratamiento de la “educación en valores” en la formación del futuro profesorado de enseñanza no universitaria. Tomando como punto de partida a actores implicados en el proceso de formación del profesorado de las distintas etapas de la educación obligatoria, y desde sus discursos y experiencias, el análisis se centra en el plano de los significados y prácticas docentes, triangulando las dos perspectivas, la del profesorado y la del alumnado. Desde ahí, se trata de buscar respuestas en torno a dos cuestiones principales. Cómo el alumnado en formación y futuro docente, concibe su posición y acción como educador en valores. Qué sentido, relevancia y tratamiento conceden a los contenidos valorativos y su transmisión en la formación del futuro profesorado. Con un enfoque cualitativo, el estudio empírico al que remite publicación indaga en un aspecto de la formación docente que no siendo nuevo, sí adquiere peso y notoriedad en un contexto social marcado por la fragmentación, discontinuidad y división de los procesos y agencias socializadora. Un contexto en el que la escuela se enfrenta al reto de asumir un papel proactivo en la educación en valores.

*Universo de la investigación:* Planes de Estudio de las titulaciones. Profesorado y alumnado de Centros Universitarios de Formación de Profesorado de la CAPV.

*Técnicas de investigación:* a) *Análisis documental.* Se recopiló y revisó la documentación de las titulaciones referente a planes de estudio y programas de asignaturas. Tanto en los programas como en los programas de las asignaturas se registró la presencia de palabras, frases o conceptos que hicieran referencia a contenidos valorativos. b) Se realizaron 10 *grupos de discusión* con alumnado de los distintos centros universitarios de Formación de Profesorado de la C. A. del País vasco. La mitad de los grupos con alumnado de 2º y 3er curso de Diplomaturas o Grados de las titulaciones de Profesorado en las distintas especialidades de las etapas básicas de la Educación Obligatoria (Infantil, Primaria, Especial, Física, Lengua Extranjera). La mitad restante con alumnado seleccionado entre los matriculados en el curso académico 2010/11 en los distintos Másteres de Habilitación del Profesorado de Secundaria impartidos por los centros universitarios en la CAPV. Se implicó en el trabajo de campo a 76 estudiantes. Los integrantes fueron captados en sus centros. En la elección y composición de esta muestra opinática no representativa a efectos estadísticos, se tuvieron en cuenta género, curso, especialidad e idioma, acorde con la realidad de las ofertas de los centros. Las discusiones guiadas y coordinados por los investigadores se centraron en la experiencia de los entrevistados con relación a la formación como docentes.

b) Para el profesorado de los centros universitarios se optó por la realización de *entrevistas focalizadas*. Se completaron un total de 20 entrevistas a docentes universitarios de distintas áreas de conocimiento con docencia activa en las titulaciones de Profesorado y/o del Master de Secundaria. Conformen una muestra opinática de hombres y mujeres de distintas edades y formación. En algunos centros la selección de los entrevistados ha estado marcada por la antigüedad de las plantillas.

*Trabajo de campo:* La totalidad de las entrevistas grupales al alumnado y de las entrevistas al profesorado universitario se realizaron entre abril y junio de 2011. La mayoría de los encuentros con los grupos de alumnado se realizaron en los propios centros académicos, al igual que las entrevistas al profesorado. Tanto los grupos como las entrevistas fueron realizados por las dos investigadoras principales.

*Colaboración externa:* En la realización de este trabajo ha sido fundamental el servicio prestado por la empresa de servicios de investigación social *Merka2, S.L.* que ejecutó los servicios de captación u organización de los grupos de discusión del alumnado. También hemos contado con la colaboración de alumnado de la Facultad de Sociología de la UPV/EHU y personal de la empresa Talaia, S.L. para la transcripción de los audios grabados en las sesiones de grupos y entrevistas.



**Cuadro 20: Perfil de los grupos de discusión de alumnado de centros universitarios de formación de profesorado.**

GRUPO	CENTRO Y RED	ESPECIALIDAD	NIVEL	SEXO EDAD	IDIOMA
<b>G1</b>	Escuela de Profesorado de Vitoria-Gasteiz UPV/EHU	3 Infantil (D) 3 Primaria (D) 3 Física (D)	5 Curso 2º 4 Curso 3º	6M/3H 19-28	6 Euskara 3 Castellano
<b>G2</b>	Escuela de Profesorado de Bilbao UPV/EHU	3 Infantil (D) 2 Primaria (D) 2 Musical, Artística (D) 1 Lengua Extranjera (D)	6 Curso 2º 2 Curso 3º	7M/1H 19-24	6 Euskara 2 Castellano
<b>G3</b>	Escuela de Profesorado de Donostia UPV/EHU	2 Infantil (D) 3 Primaria (D) 2 Especial (D) 2 Lengua Extranjera (D)	6 Curso 2º 3 Curso 3º	6M/3H 19-24	7 Euskara 1 Castellano
<b>G4</b>	Facultad de Psicología y Educación (Universidad Deusto) y Escuela de Profesorado EUMBAM (Diócesis de Bilbao)	4 Primaria (G) [DEUSTO] 1 Primaria (G) [EUMBAM] 2 Infantil (D) [EUMBAM] 2 Física (D) [EUMBAM]	5 Curso 2º 4 Curso 3º	6M/3H 19-25	6 Bilingüe 2 Castellano
<b>G5</b>	Facultad de Educación y Humanidades (Universidad de Mondragón)	1 Infantil (D) 2 Infantil (G) 3 Física (D) 2 Lengua Extranjera (D)	2 Curso 2º 6 Curso 3º	5M/3H 19-22	8 Euskara

**Cuadro 21: Perfil de los participantes en los grupos de alumnado de los Másteres de Formación de Profesorado de Enseñanzas Medias.**

GRUPO	CENTRO Y RED	ESPECIALIDAD	SEXO EDAD	IDIOMA
<b>G6</b>	Máster Universitario en formación del profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas. UPV/EHU Vitoria-Gasteiz	1 Filosofía y Letras 1 Filología Hispánica 1 Historia del Arte 1 Ingeniería T. Superior 3 IVEF	2M / 5H 23-46	Castellano
<b>G7</b>	Máster Universitario en formación del profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas. UPV/EHU Bilbao	1 Bellas Artes 1 Filosofía y Letras 1 Filología Vasca 1 Filología Inglesa 1 Geología 1 Historia del Arte 1 Matemática 2 Química	8M / 1H 23-29	Euskara
<b>G8</b>	Máster Universitario en formación del profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas. UPV/EHU Donostia	1 Administración y Dirección de Empresas 1 Económicas 1 Filosofía y Letras 1 Filología Vasca 1 Filología Inglesa 1 Geografía 1 Ingeniería T. Superior	4M / 3H 22-30	Euskara
<b>G9</b>	Máster Universitario en formación del profesorado de Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MFPS). Universidad Deusto (UD)	5 Historia 1 Filosofía y Letras 1 Traducción e Interpretación	4M / 3H 22-24	Castellano
<b>EG10*</b>	Máster universitario en Habilitación Docente para el Ejercicio de las Profesiones de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad Mondragón (MU)	1 CC. PP. y de la Administración 2 Comunicación Audiovisual	3 H 23-24	Euskara

(\*) Con el grupo del Master de la Universidad de Mondragón, después de sucesivos intentos de captación y ante la falta de respuesta del grupo matriculado en el Master se optó por substituir el grupo de discusión por una entrevista de grupo a los tres alumnos que aceptaron participar en el estudio.

**Cuadro 22: Perfil de la muestra de entrevistados y claves de identificación**

CLAVES	CENTRO	ÁREA DE CONOCIMIENTO	SEXO	AÑOS EXPERIENCIA*	CAMPO FORMACIÓN
<b>ED1</b>	Escuela Profesorado de Gasteiz. UPV/EHU. [05/2011]	Didáctica de la Expresión Corporal, Musical y Plástica	H	≈15 años	IVEF
<b>ED2</b>	Escuela Profesorado de Gasteiz. UPV/EHU. [05/2011]	Didáctica de las Matemáticas y CC. Experimentales.	H	≈10 años	Matemática
<b>ED3</b>	Master de Profesorado de Secundaria. UPV/EHU. [05/2011]	Didáctica de las CC. Sociales.	H	≈25 años	Geografía e Historia
<b>ED4</b>	Escuela Profesorado de Bizkaia. UPV/EHU. [05/2011]	Didáctica y Organización Escolar.	M	≈25 años	Pedagogía
<b>ED5</b>	Escuela Profesorado de Bizkaia. UPV/EHU. [06/2011]	Didáctica de las Matemáticas y CC. Experimentales	M	≈25 años	Matemática
<b>ED6</b>	Escuela Profesorado de Bizkaia. UPV/EHU.[05/2011]	Didáctica de la Expresión Corporal, Musical y Plástica	M	≈25 años	IVEF
<b>ED7</b>	Escuela Profesorado de Bizkaia. UPV/EHU. [06/2011]	Didáctica y Organización Escolar.	M	≈25 años	Pedagogía
<b>ED8</b>	Escuela Profesorado de Donostia. UPV/EHU. [06/2011]	Didáctica de las CC. Sociales	H	≈25 años	Geografía e Historia
<b>ED9</b>	Escuela Profesorado de Donostia. UPV/EHU. [06/2011]	Didáctica de la Lengua y Literatura	M	≈25 años	Filología Hispánica
<b>ED10</b>	Escuela de Profesorado Begoñako Andra Mari (EUMBAM). [05/2011]	Psicopedagogía	M	≈10 años	Pedagogía

(Continúa en la siguiente página)

Cuadro 22 (cont.): Perfil de la muestra de entrevistados y claves de identificación

CLAVES	CENTRO	ÁREA DE CONOCIMIENTO	SEXO	AÑOS EXPERIENCIA*	CAMPO FORMACIÓN
<b>ED11</b>	Escuela de Profesorado Begoñako Andra Mari (EUMBAM). [29/06/2011]	Didáctica de las Ciencias.	H	≈5 años	Biología
<b>ED12</b>	Escuela de Profesorado Begoñako Andra Mari (EUMBAM). [06/2011]	Didáctica de la Lengua y la Literatura.	M	≈15 años	Filología Inglesa
<b>ED13</b>	Facultad de Humanidades. MU. [06/2011]	Procesos enseñanza-aprendizaje	M	≈10 años	Psicología
<b>ED14</b>	Facultad de Humanidades. MU. [06/2011]	Procesos enseñanza-aprendizaje	H	≈5 años	Pedagogía
<b>ED15</b>	Master de Profesorado de Secundaria. UPV/EHU. EE.[20/05/2011]	Didáctica de las Matemáticas y CC. EE.	H	≈20 años	Física
<b>ED16</b>	Master de Profesorado de Secundaria. UPV/EHU. [05/2011]	Didáctica de la Lengua y Literatura.	H	≈10 años	Filología Vasca
<b>ED17</b>	Master de Profesorado de Secundaria. UPV/EHU. [05/2011]	Didáctica de las Matemáticas y CC. EE.	H	≈20 años	Química
<b>ED18</b>	Master de Profesorado de Secundaria. UD. [26/05/2011]	Didáctica y diseño curricular	M	≈10 años	Pedagogía
<b>ED19</b>	Facultad de Psicología y Educación. UD. [06/2011]	Orientación Didáctica	M	≈20 años	Pedagogía
<b>ED20</b>	Master de Profesorado de Secundaria. MU. Coordinación.[06/2011]	Procesos enseñanza-aprendizaje.	H	≈20 años	Biología

(\*) Hace únicamente referencia a la experiencia en el ámbito de la enseñanza universitaria. Se ha optado por dar una cifra aproximativa a fin de garantizar el anonimato.

Cuadro 23: Perfil de participantes en grupos de discusión de alumnado de centros de profesorado

	Bilingüe	6	14%
OTROS ESTUDIOS	Sí	18	41,9%
	Idiomas	12	66,7%
	Otra titulación académica	5	27,8%
	Otros	1	5,6%

Cuadro 24: Perfil de participantes en grupos de discusión de alumnado de Máster de Profesorado

		FRECUENCIA	PORCENTAJE
TOTAL		43	100%
SEXO	Hombres	19	58%
	Mujeres	14	42%
EDAD	22-25	22	66,7%
	26-29	6	18,2%
	≥ 30	5	15,1%
TITULACIÓN	Ingeniería y tecnología	2	
	Ciencias experimentales	4	
	Ciencias sociales y jurídicas	7	
	Humanidades	20	
IDIOMA	Euskara	18	54,5%
	Castellano	15	45,5%
OTROS ESTUDIOS	Sí	19	57,6%
	Idiomas	9	47,4%
	Otra titulación académica	2	10,5%
	Otros	8	42,1%
EXPERIENCIA LABORAL	Sí	10	23%
	< 2 años	9	90%
	< 10 años	1	10%



# 7

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS





## Referencias bibliográficas

ABELLAN, J. L. (1996): *Historia del pensamiento español. De Séneca a nuestros días*. Madrid: Espasa

ADLER, S. (1991): "Forming a critical pedagogy in the social studies methods class: the use of imaginative literature". En Tabachnick, R. et al. (eds.) (1991): *Studying Teaching and Learning*. New York, Praeger, pp. 76-86.

ALMUNIA BADÍA, E. (2010): "Presentación" en Isidoro González Gallego (coord.): *La formación inicial docente en el marco del espacio Europeo de educación Superior*. Barcelona: Graò

ALONSO HINOJAL, I. (1987): "Clásicos y neoclásicos en sociología de la educación", en Lerena, C. (ed.) *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal.

— (1985): "La nueva sociología de la educación, la vieja y la de siempre", *Educación y sociedad*, (Nº 4), pp 171-196

— (1984): "Nuevos pasos en el desencantamiento: la sociología del curriculum", *Infancia y aprendizaje*, 25, pp 115-130

— (1980a): *Educación y Sociedad. Las sociologías de la educación*, Madrid: C.I.S

— (1980b): "Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación", *Revista española de investigaciones sociológicas*, 11, pp. 55-74

ANGUITA MARTÍNEZ, R. (1997): "Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente", *Revista*

*Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 30, pp. 97-109

ANYON, J. (1999): "Clase social y conocimiento escolar", en Enguita, M. F. : *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Barcelona: Ariel

— (1979): "Ideology and United History Textbooks", *Harvard Educational Review*, vol. 49. Nº 3

APPLE, M.W. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona: Paidós

— (1995): "La política del saber oficial: ¿tiene sentido un curriculum nacional? en VVAA, *Volver a pensar la educación*, vol. 1, Madrid: Morata

— (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós-M.E.C.

— (1988): "Standing on the Schoulders of Bowles and Gintis: Class Formation and Capitalist Schools", *History and Education Quartely*, vol. 28, Nº2

— (1987): *Educación y poder*. Madrid: M.E.C.

— (1986a): *Teachers and Texts. A Political Economy off Class and Gender Relations in Education*, New-York: Routledge & Kegan Paul

— (1986b): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal

— (1986c): "Economía política de la publicación de libros de texto" en Fernandez Enguita, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal

— (1984): "El Marxismo y el estudio reciente de la educación", *Educación y Sociedad*, nº 4, pp 33-52

— (1983a): "¿Qué enseñan las escuelas?", en J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal

— (1983b): "Work, Class and Teaching" en S. Walker y L. Barton (comps.) *Gender, Class And Education*, Lewes: Falmer Press,

— (1982a): *Education and Power*, Routledge and Kegan Paul, Londres

— (1982b): "Curricular Form and the Logic of Technical Control: building the possessive individual", en M.W. Apple (comp.) *Cultural and Economic Reproduction in Rducation: Essays on Class, Ideology, and the State*. London: Routledge & Kegan Paul

- (1979): *Ideology and Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul (Trad. cast. *Ideología y Currículo*, Akal, Madrid, 1986)
- APPLE, M.W. y KING, N. R. (1977): “What Do Schools Teach?”, *Curriculum Inquiry*, vol. 6, nº 4
- ARATEKO. (2006). *Convivencia en las aulas...*
- ARPAL, J., ASUA, B., DÁVILA, P. (1982: *Educación y Sociedad en el País Vasco*. San Sebastián: Editorial Txertoa
- BALLARIN, P. (1987): *La escuela Normal de Maestros de Almería (siglo XIX)*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidas
- BANKS, O. (1983): *Aspectos sociológicos de la educación*. Madrid: Nancea
- BARQUÍN RUIZ, J. y MELERO ZABAL, M.A. (1994). “Feminización y profesión docente: Internalización sexista del trabajo”, *Investigación en la escuela*, nº 22, 25-34.
- BAUMAN, Z. (2006). *Vida Líquida*. Barcelona: Paidós, Serie Estado y Sociedad, 143.
- BEAS MIRANDA, M. (2010): “Formación del Magisterio y Reformas Educativas en España: 1960-1970”, *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 14, nº 1, pp. 397-414
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2001). *La individualización*. Barcelona: Paidós, pp. 271-294.
- BENSO CALVO, C. (2010): “La formación del profesorado de segunda enseñanza en España a la entrada del siglo XX: proyectos, debates e influencias”, *Revista de Educación*, 352, pp. 453-472
- BERGEN, B. H. (1988): “Only a schoolteacher: gender, class and the effort to professionalize elementary teaching in England, 1870-1910”, en J. Ozga (ed.): *Schoolwork*. Milton Keynes: The Open University Press
- BERNSTEIN, B. (1985): “Clase social, lenguaje y socialización”, *Educación y sociedad*, (nº 4), pp 129-146
- (1984): “Basil Bernstein”, en VVAA: *15 personajes en busca de escuela*, Barcelona: Laia, pp 9-20
- (1983): “Clase social y pedagogías visibles e invisibles”. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, pp 54-72
- (1981): “Codes, Modalities and the process of cultural reproduction: a Model”, *Anglo-American Studies*, vol. 1, No. 1, November, pp 3-43

- (1977a): *Langage et classes sociales*. Paris: Editions de Minuit,
- (1977b): *Class, Codes and control*. London: Routledge & Kegan Pa (vol.3)
- (1974a): *Class, Codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul,(vol.2),
- (1974b): "Sociology and Sociology of education: a brief account",en REX, V. (ed.), *Approaches to Sociology*, London: Routledge and Kegan Paul, pp 145- 159
- (1972): "A Socio- linguistic approach to socialization", en GUMPERZ, J. y HYMES, D. (ed.): *Directions in Sociolinguistics*, New York: Rinehart and Winston,
- (1971): *Class, Codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul (vol. 1), 1971
- (1965): "A socio-linguistic approach to social learning", en GOULD, J. (ed.): *Social Science Survey*, London: Penguin,
- (1962): "Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence", *Language and Speech*, 5, pp 31-45
- (1961): "Social structure, language and learning", *Journal of Educational Research*, III, 1961, pp 159- 163
- (1961b): "Social class and linguistic development. A theory of social learning", en Halsey, A. H., Floud, J. y Anderson, C.A. (ed.): *Education, Economy and Society*, New York: Free Press,
- (1960): "Language and Social Class", *British Journal of Sociology*, XI, pp. 271-276
- (1959): "A public language: some sociological implications of a linguistic form", *British Journal of Sociology*, X, 1959, pp 52-79
- (1958): "Some sociological determinants of perception", *British Journal of Sociology*, vol. 9, pp. 159- 174
- BOLIVAR, A. (2004): "La educación secundaria obligatoria en edspaña. En la búsqueda de una inestable identidad", Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación, vol. 2, nº 1, en [<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Bolivar.htm>]
- (1993): *Los contenidos curriculares en el currículo de la Reforma*. Madrid: Escuela española
- BOURDIEU, P. (1983): "Sistemas de enseñanza y sistema de pensamiento", en GIMENO

SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal

BOURDIEU, P y PASSERON, Ch. (1977): *La Reproducción*. Barcelona: Laia,

— (1967): *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor

BRETONES ROMÁN, A. (2003). “Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula”. *Educación*, 32, 25-54.

BUTTS, D. (1993): “Des stratégies pour l’éducation aux médias”, en BAZALGETTE, C. y otros: *L’éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. París, UNESCO, pp. 242-247

BUXARRAIS, R. (1997). *La formación del profesorado en la educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclee de Brower.

CAMACHO GONZÁLEZ, H. M. y PADRÓN HERNÁNDEZ, M. (2005). “Necesidades formativas para afrontar la docente. Percepciones del alumnado”. *REIFOP*, nº 8 (12), 1-7. [Enlace web: <http://www.aufop.com>] [Consulta en Mayo de 2012]

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

CARBONERO, M.A.; CRESPO, M.T.; MARTÍN, L.; ORTEGA, O.; y SANCHEZ, I. (1996). “Satisfacción personal y académica de los futuros profesores”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 26, (Ejemplar dedicado a: Educación especial / coord. por Santiago Molina García), 153-161.

CARRO, L. (2004): Los grados de magisterio en 25 países de la Unión Europea. [Enlace web: [http://alojamientos.us.es/fccee/ees/informe\\_final\\_anexo\\_a.pdf](http://alojamientos.us.es/fccee/ees/informe_final_anexo_a.pdf)] [Consulta Marzo 2012]

CASTELLS, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Plaza y Janés.

CORTINA, A. (2002). “La dimensión pública de las éticas aplicadas”. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI*, nº 29, pp. 45-64.

— (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

— (1994): *Ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya

— (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos

CHAMBORENON, J. C. (1975): “Presentation”, dans BERNSTEIN, B.: *Langage et classes sociales*. Paris: Editions de minuit, pp 9- 24

DÁVILA BALSERA, P. (coord.) (2004): *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*. Madrid: Biblioteca Nueva

— (1994): *La honrada medianía. Génesis y Formación del magisterio español*. Barcelona: PPU

DELAMONT, S. (1980): *Sex Roles and the School*. London Mcghuen

DENSCOMBE, M. (1980): “The work Contexto f teaching: an Analytical Frame work for The Study of Teachers in Classrooms”, *British Journal of Sociology of education*, vol. 1, nº 15

DREEBEN, R. (1990): “La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especialidad”, *Educación y Sociedad*. vol 7

— (1983): “El currículum no escrito y su relación con los valores” en GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid Akal

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada

DUBAR, A. (2000): *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: A. Colin

ELEJABEITIA, C., REDAL P. et al. (19834). *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*. Madrid: EDE, Colección teoría y Práctica.

ELLIOT, P. (1975): *Sociología de las profesiones*. Madrid: Tecnos

ESCOLANO, A. (2002): *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva

ESTEVE, J. M. (2001): “El profesorado de secundaria: hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea”, *Fuentes*, nº 3, pp. 15-42

— (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel

ETZIONI, A. (1960): *The semi-professions and their organization*, New-York: Free Press

FAVRE, D. y REYNAUD, Ch. (2008): *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre “toujours plus” et “mieux vivre ensemble”*. Bruxelles: De Boeck

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1998): “Análisis axiológico de las prácticas de la organización en instituciones y programas educativos: decodificación de mensajes ocultos y ocultados”, *V Congreso*

*Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Madrid, 10-13 Noviembre, pp. 99-128

FOUCAULT, M. (1999): *Vigilar y castigar*. Mexico: siglo XXI

FREIDSON, E. (1994): *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Cambridge: Polity Press

— (1978): *La profesión médica*. Barcelona: Península

FREIRE, P. (1997): *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Siglo XXI

GARCIA LÓPEZ, R.; SALES GIGES, A.; MOLINER GARCIA, O. y FERRÁNDEZ BARRUECO, R. (2009). “La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario”. *Teoría de la Educación*, nº 21 (1), 199-221.

GIDDENS, A. (1997): “Vivir en una sociedad postradicional” en U. Beck, A. Giddens y S. Lash, *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad Textos, pp. 75-136.

— (1995): *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

— (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

GIMENO, J. (1981): “Bases para la reforma del curriculum en la formación de los profesores en las escuelas normales”, en *Encuentro Nacional de E. U. Formación del Profesorado de E.G.B.* Málaga: ICE de la Universidad de Málaga

GINER DE LOS RIOS, f. (1881): *Discurso de apertura del curso académico 1880-1881*. [Enlace web: [http://www.educa.jccm.es/educajccm/cm/revistaIdea/tkContent?pgseed=1207759417066&idContent=17177&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educajccm/cm/revistaIdea/tkContent?pgseed=1207759417066&idContent=17177&locale=es_ES&textOnly=false)] [Consulta Mayo 2012]

GINER DE LOS RIOS, F. (1969): “El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza”, *Ensayos*. Madrid: Alianza Editorial

GONZÁLEZ BLASCO, P. y GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: S. M.

GONZÁLEZ FARACO, J. C. (2000): *Como se fabrican los maestros, El conocimiento pedagógico en la formación del futuro docente*. Huelva: Hergué

GONZÁLEZ GALLEGO, I. (coord.) (2010): *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del espacio Europeo de educación Superior*. Barcelona: Grao

— (2008): “introducción”, en GONZÁLEZ GALLEGU, I (coord.): *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó

GONZALEZ-LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda

GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2009): “Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria”, *Revista de educación*, 350, Septiembre-diciembre, pp. 57-78

— (1995a): *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU

— (1995b): *Formación y socialización de futuros profesores: análisis de su cultura profesional*. A Coruña: Tambre

— (1995c): *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña

GUERRERO SERÓN, A. (2010): “El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado”; en Francisco Fernández Palomares: *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación

— (2007a): *Manual de Sociología de la educación*. Madrid: Síntesis

— (2007b): “El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo”, *Educación y Futuro*, nº 17, pp. 43-70

— (1997): “El perfil socio-profesional del profesorado de media y su actitud ante la reforma”, *Revista de Educación*, nº 314, pp. 247-268

— (1993a): *El Magisterio en la Comunidad de Madrid*. Madrid: C.A.M.

— (1993b). *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio sociológico*. Madrid: Ed. Universidad Complutense de Madrid

GUERRERO, A. y GUZMAN, M. de (1973): *Cómo se han formado los maestros*. Barcelona: Prima Luce

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1999): “Nuevas alternativas para la formación inicial del profesorado”, en AAVV: *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 121- 130

IMBERNÓN, f. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao



JOVER, G.; FERNÁNDEZ-SALINERO, C. y RUIZ CORBELL, M. (2005) El diseño de las titulaciones y programas ante la convergencia europea, en V. Esteban Chapatría (Ed.) *El espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Universidad Pública de Valencia, pp. 27-93.

LANG, V. (2006): “La construcción de las identidades profesionales de los docentes en Francia: enfoques históricos y sociológicos”, en E. Tenti Fanfani (comp.): *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI

LERENA, C. (1982): “El oficio de maestro”, *Sistema*, nº 50-51, pp. 79-102

— (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel

LING, L. BURMAN, E. Y COOPER, M. (2001). “El estudio australiano”. En J. STEPHENSON; L. LING; E. BURMAN y M. COOPER. (2001). *Los valores en la educación*. Gedisa: Barcelona, pp.63-97.

LÓPEZ FRANCO, E. y GARCÍA CORONA, D. (1994): “Aproximación al tema de los valores en la LOGSE”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 5, nº 1, pp. 121-133.

LORTIER, D. C. (1975): *Schoolteacher*. Chicago: The Chicago University Press

LOZANO SEIJAS, C. (1995). “La Educación en España 1945-1992”, en A. PUIGGRÓS y C. LOZANO (coords.): *Historia de la Educación Iberoamericana* (Tomo I). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, pp. 253-277

MADRID, D. (2003) “La dimensión europea en la formación del profesorado de lengua extranjera”. En Barros, P., Martínez, A., Becerra, J. M. y De Molina Arredondo, J. A. (eds.): *Enseñanza de la lengua III*. Granada: Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada de la Universidad de Granada (GILA), pp. 207-216.

MARCELO, M. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Técnicas y métodos*. Sevilla: Servicio de publicaciones Universidad de Sevilla

MARCILLA FERNÁNDEZ, A. y RAMIRO OLIVIER, P. (1990). “Motivos en la elección de la carrera de Magisterio”, *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, nº. 7, 119-132.

MARCHESI, A. (2007): *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza editorial

MARCHESI, A. y DÍAZ, T. (2005). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación SM, Cuadernos Fundación, nº 5.

MARINA, J.A. (2006): *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama

— (2005): *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.

— (2002): “Perfil del maestro-profesor en la Sociedad de la Información” *Jornadas educación y educador. La educación en valores en la escuela actual*. Madrid. Consejo escolar de la Comunidad de Madrid

— (2000): *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama.

— (1997): *El misterio de la voluntad*. Barcelona: Anagrama.

MARTÍNEZ, M., BUXARRAIS, M.R. y ESTEBAN, F. (2002): “La universidad como espacio de aprendizaje ético”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 29, pp. 17-44.

MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J. L. (2001): “Ejes para una reforma” en J. L. González Quirós. y J. L. Martínez López-Muñiz: *El sistema educativo en la España de los 2000*. Madrid: Papeles de la Fundación, nº 62, Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.

MARTÍNEZ MARTÍN, M. (2004): “Educar en valores es crear condiciones pedagógicas y sociales”, en HOYOS, G. y MARTÍNEZ, M., *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro-

MARTÍNEZ MARTÍN, M.; BUXARRAIS, R. y ESTEBAN, F. (2002). “Ética y formación universitaria”. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI*, nº 29, 19-43. [Puede consultarse el artículo íntegro en línea, bajo el título “La universidad como espacio de aprendizaje ético”. [Enlace web: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion02.htm>] [Consulta Mayo 2012]

MEDINA, A., SEVILLANO, M. L. y DOMÍNGUEZ, M. C. (1995): *Diseño de unidades didácticas integradas*. Madrid: UNED

MERIDA SERRANO, R. (2009): “Necesidades actuales en la formación de las maestras y maestros”, *REIFOP*, 12 (2), pp. 39-47 [Enlace web: <http://www.aufop.com>] [Consulta 07/03/2012]

M.E.C. (2004): *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid: M.E.C.

— (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de educación y Ciencia

MIR, M.L.; RIERA, M.A.; RODRÍGUEZ, R.I. y ROSELLÓ, M.R. y (1990). “La metodología de la Investigación-acción al servicio de los profesores noveles”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 9 (Ejemplar dedicado a: La formación del profesorado y la investigación-acción), 51-60.

MOLERO PINTADO, A. (1991): *Historia de la educación en España. La educación durante la*

*segunda República y la Guerra civil*. Madrid: MEC. [Enlace web: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=917>] [Consulta Mayo 2012]

MONGE MIGUEL, J. J. (1993). “Actitud de los alumnos de Magisterio de la Universidad de Cantabria hacia la profesión docente al comienzo y final de la carrera”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 16 (Ejemplar dedicado a: VI Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio), 87-96.

MOYA, M. Y EXPÓSITO, F. (2001); “Nuevas formas, viejos intereses: neosexismo en varones españoles”. *Psicothema*, nº 4, vol.13, 643-649.

ODREMÁN TORRES, n. (1999): “La formación inicial de los docentes, realidad y prospectiva”, en AAVV: *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 131-141

OLIVER VERA, C. (2009). “El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula”. *REIFOP*, nº 12, 63-75. [Enlace web: <http://www.aufop.com>] [Consulta en Mayo de 2012]

ORTEGA, F. (1992): “Las ideologías de la reforma educativa de 1970”, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 31-46

ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

PERALTA ORTIZ, M<sup>a</sup> D. (2000): “Los proyectos sobre los estudios de magisterio en los comienzos del franquismo”, *Bordón*, 52 (1), pp. 69-86

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

PERRENOUD, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graò

PUELLES BENÍTEZ, M. (2009): *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch

— “Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años”, *CEE Participación Educativa*, 7, marzo, pp. 7- 15

— (1991): “El sistema educativo republicano: un proyecto frustrado”, *Historia Contemporánea*, nº 6, pp. 159-171

— (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor

RAMÍREZ AISA, E. (1994): "La formación inicial del profesorado en el instituto-escuela: 1918-1936", *Espacio y Tiempo*, 7, pp. 563-584

RAMOS, J. (2007): *Hablar, investigar y comprender el mundo*. Morón de la Frontera (Sevilla): Publicaciones del M.C.E.P.

RAMOS GOROSPE, M. E. (2002). "El alumnado de Magisterio y la elección de carrera. Apuntes de algunos condicionamientos socioeconómicos y culturales significativos". *Campo abierto: Revista de educación*, nº 21, 57-74.

RIVAS FLORES, J. I. (2003). "La perspectiva de la organización escolar: Marco institucional y comportamiento individual", *Educación*, nº 31, pp. 109-119

RODRIGO VEGA, M. (1994). "Algunos aspectos del pensamiento del profesor de ciencias de EGB: visión de los futuros profesores y posibles consecuencias para su formación", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 20 (Ejemplar dedicado a: La formación del profesorado en Iberoamérica / coord. por José Emilio Palomero Pescador), 101-113.

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. (1998). "Formación de las maestras desde 1940 a 1970. Un análisis de los Planes de estudio desde una perspectiva Histórico-Legislativa y de Género", *Escuela Abierta*, 2, pp. 63-82

ROMERO, A., GUTIERREZ, J. y CORIAT, M. (2003): *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de la convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Universidad de Granada.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. F. (1976): "Pígalión en clase", en A. Grass: *Sociología de la educación: textos fundamentales*. Madrid: Narcea, pp. 212-220

SALOMON, G. (1992): "The changing role of the teacher: from information transmitter to orchestrator of learning", en F. Oser et al. (eds.): *Effective and Responsible Teaching: The new synthesis*. New York: Jossey-Bass, pp. 35-49

SANCHEZ DE HORCAJO, J.J.: (1991): *Escuela, sistema y sociedad*. Madrid: Libertarias

SÁNCHEZ LISSEN, E. (2009). "Mitos y realidades en la carrera docente", *Revista de educación*, nº 348 (Ejemplar dedicado a: El valor añadido en educación), 465-488.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata

SIERRA PELLÓN, C. (1996): "El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular", *Iber* [Enlace web: <http://iber.grao.com>], *Revista Iber* 7

SIERRA Y ARZMENDIARRIETA, B. y PÉREZ FERRA, M. (2005): “La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica”, *Revista de educación*, nº 342, pp. 553- 576

STEPHENSON, J.; LING, L.; BURMAN, E. y COOPER, M. (2001). *Los valores en la educación*. Gedisa: Barcelona.

TAXEL, J. (1983): “The American Revolution: an analysis of literary content, form and ideology” en M.W. Apple y L. Weis (comps) *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia: Temple University Press

TEY, A. (2001). “Dimensiones morales de la persona”. En *Democracia y educación en valores. Materiales para la formación en educación en valores*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona, OEI, 4-21.

THORNBERG, R. (2008): “The lack of professional knowledge in values education”. *Teaching and Teacher Education*, nº 24, 1791-1798.

TORRES, J. (2007): “Las reformas contribuyeron a la desprofesionalización de profesorado”, en Julia Varela: *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata

TORRES, R. S. (1999): “Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo”, en AAVV: *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 99-111

TOURAINE, A. (2005): *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

— (1995). *La producción de la sociedad*. México: IISUMAN.

USATEGUI, E. y DEL VALLE, A.I. (2009). *La escuela cuestionada. Voces del alumnado y las familias*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Fundazioa.

— (2007). *La escuela sola. Voces del profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Fundazioa.

— (2006). “Balioekin lan egitea euskal eskolan: irakasleen ikuspuntuak”. En A. Larrinaga y M. Amurrio (comps.). *Hezkuntza Euskal Herrian aztergai. Hurbilketa Soziologikoa*. Donostia: Utriusque-Vasconiae, 53-90.

VARELA, J y ORTEGA, F. (1984): *El aprendiz de maestro*. Madrid: M. E. C.

VAZQUEZ ALONSO, A. (1994). “Concepciones iniciales de la enseñanza en profesores de ciencias de secundaria en formación”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 21, Sep-Dic., 159-173.

VEGAS GONZÁLEZ, S. (1986): “Sociología del currículo”, en MAYOR, J.; *Sociología y Psicología social de la educación*. Madrid: Anaya, pp. 540- 561

VIÑAO, A. (2001): “La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después”, *La formación de los Estudiantes de Educación Secundaria. Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía*, en [Enlace web: <http://www.uv.es/soespe/vinao.htm>] [Consulta Abril 2012]

YUS, R. (1998): *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graò

ZABALZA BERAZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo*. Madrid: Nancea

## DOCUMENTOS OFICIALES

GACETA DE MADRID (1931): *Decreto organizador de los estudios de magisterio*. [Enlace web: <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1931/273/A02091-02094.pdf>] [Consulta Marzo 2012]

BOE (1936): “Circular a los vocales de las Comisiones depuradoras de Instrucción Pública”, Burgos 19 de Diciembre, nº 52, pp. 361-362

BOE (1950): “Decreto de 7 julio de 1950 por el que se aprueba el reglamento para las escuelas de Magisterio”, 7 de agosto, nº 219, pp. 219-220

BOE (1967): “Decreto 193/1967 de 3 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria”, 13 febrero, nº 37, pp. 1949-1963

BOE (1970): “Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa”, 6 agosto 1970, nº 187, pp. 12525-12546

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA 1978, en [Enlace web: [http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion\\_ES.pdf](http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion_ES.pdf)] [Consulta marzo 2012]

Constitución española, en [Enlace web: [http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons\\_1931.pdf](http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1931.pdf)] [Consulta marzo 2012]

BOE (1985): “Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación”, jueves 4 julio, nº 159, pp. 21015-21022

BOE (1990): “Ley Orgánica 1/1990, de 3 octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo”, jueves 4 octubre, nº 238, pp. 28927-28942

BOE (1991): Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención”, Viernes 11 octubre 1991, nº 244, pp. 33003- 33018

BOE (2006): “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”, Jueves 4 mayo, nº 106, pp. 17158-17207

BOE (2007a): “Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil”, Sábado 29 diciembre, nº 312, pp. 53735-53738

BOE (2007b): “Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria”, Sábado 29 diciembre, nº 312, pp. 53739-53743

BOE (2007c): “Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”, Sábado 29 diciembre, nº 312, pp. 53751-53753

