

**EL PROFESOR ANTE LA EDUCACIÓN EN VALORES:
LOS RETOS DEL FUTURO INMEDIATO****THE ROLE OF THE TEACHER AS REGARDS, THE TEACHING OF VALUES AND
ATTITUDES IN THE PRESENT EDUCATIONAL SYSTEM**

Cruz Pérez Pérez
Victoria Vázquez Verdera
Inmaculada López Francés
Universitat de València

Fecha de recepción y de aceptación: 25 de Xnoviembre del 2016, 20 de marzo del 2017

Resumen: Los profesores han de enfrentarse a nuevos retos y obligaciones para los que se requiere la adquisición de unos conocimientos y habilidades específicas. En este artículo se analizan las dificultades más importantes que se plantean al profesorado ante la educación en valores, así como los rasgos de la personalidad y las actitudes que se consideran fundamentales para afrontar con éxito los retos inmediatos. También se analizan las posturas del profesor ante la diversidad de modelos teóricos existentes, y el modo de abordar la enseñanza de valores socialmente controvertidos. Finalmente se realizan una serie de propuestas de intervención, dirigidas a optimizar la función educativa del profesorado, y que hacen referencia a la motivación e incentivación, la preparación profesional, los sistemas de selección, la desmitificación del trabajo productivo y el fomento de la cultura de colaboración.

Palabras clave: profesorado, educación en valores, rasgos personales, modelos teóricos.

Abstract: Teachers have to face new challenges and obligations that require the acquisition of specific knowledge and skills. This article analyzes the most important difficulties faced by teachers in relation to values education, as well as personality traits and attitudes that are considered fundamental to face the immediate challenges. It also analyzes teacher's positions among the diversity of existing theoretical models, and how to approach the teaching of socially controversial values. Finally, a series of intervention proposals are made, aimed at optimizing the educational function of teachers, which refer to motivation and encouragement, professional preparation, selection systems, the demystification of productive work and the promotion of the culture of collaboration.

Keywords: teachers, education in values, personal traits, theoretical models.

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas estamos asistiendo a un proceso de desarrollo tecnológico, social, demográfico, económico y cultural muy acelerado, lo cual nos sitúa en un entorno que cambia más deprisa de lo que somos capaces de comprender y asumir. Vivimos en un mundo caracterizado por la aceleración de los cambios, por la diversidad cultural, por la diversidad tecnológica y la incertidumbre moral y científica, así como por el predominio de valores como el individualismo, el hedonismo, el esteticismo, la vivencia del presente (Castell, 2009).

Todos estos cambios afectan de modo directo a la educación y sin duda a uno de sus principales agentes: el profesorado. La coexistencia de modelos culturales divergentes dentro de una misma sociedad, junto con la confusión axiológica, el cambio acelerado y la complejidad creciente de la vida social, hace que muchos profesores se sientan aturridos y desconcertados, sin patrones claros de referencia a los que acudir. Por otra parte, las exigencias educativas de la sociedad actual amplían constantemente las funciones de los profesores que han de enfrentarse a nuevos retos y obligaciones para las que se requiere la adquisición de conocimientos y habilidades específicos.

En las últimas décadas, se está produciendo una ruptura del consenso social sobre los objetivos que deben perseguir las instituciones escolares, y sobre los valores que deben fomentar. Este consenso nunca fue explícito, pero en épocas anteriores había un acuerdo tácito sobre los valores a transmitir en educación. De este modo la educación reproducía núcleos de valores ampliamente aceptados, tendentes a una socialización convergente, es decir, a la unificación e integración de los alumnos en la cultura dominante (Giroux y MacLaren, 2007).

En el momento actual nos encontramos ante una manifiesta socialización divergente, cuyo desarrollo extremo podría poner en peligro la mínima cohesión sin la cual una sociedad se disgrega. Por una parte, vivimos en una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales defienden modelos contrapuestos de educación, en los que se da prioridad a valores distintos, cuando no contradictorios; por otra parte, la escolarización del cien por cien de la población infantil, unido al incremento de la emigración, supone la incorporación a las aulas de alumnos con sensibilidades culturales muy diversas y con una educación familiar que ha fomentado valores muy distintos desde diferentes subculturas. La aceptación de la educación en la diversidad propia de la sociedad multicultural en la que vivimos, fuerza a los profesores a la diversificación de los programas de enseñanza, y a afrontar situaciones en las que se producen confrontación de valores (Buxarrais y Burguet, 2013).

Otro de los factores que ha cambiado de manera evidente durante los últimos años es la consideración social del profesor. El estatus social y cultural elevado que se otorgaba al profesorado, se ha modificado como consecuencia del cambio de los patrones valorativos de nuestra sociedad postmoderna, que tienden a establecer el estatus social actual en base al nivel de ingresos. Así, mientras que hace años se valoraba *el saber* y *el ser*, ahora se tiende a valorar *el tener* y *el poder*. Todo ello constituye un problema para la educación, y en concreto para la educación en valores.

2. EL PROFESOR ANTE LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En el modelo educativo de la LGE de 1970 y anteriores, el papel del profesorado estaba próximo a la figura de mero ejecutor de las prescripciones administrativas. A través de la mediación de las editoriales, el profesorado recibía concretadas las propuestas de intervención, desvinculadas del contexto y de la situación particular de cada centro educativo. El modelo pedagógico estaba basado en teorías conductistas, con una propuesta de objetivos operativos y currículo cerrado. La función del profesorado era muy instrumental, pues ejercía como mediador entre las prescripciones curriculares y el aprendizaje de

los alumnos y alumnas. Sobre el profesorado recaía la responsabilidad del aprendizaje final del alumnado y, por lo tanto, se le veía como responsable de sus éxitos y fracasos.

En el modelo educativo actual existe una nueva distribución de competencias y responsabilidades en el proceso de elaboración, desarrollo y control del currículum, que otorga un protagonismo considerable a los centros educativos y al profesorado. Este modelo supone una concepción más humanista y menos instrumental del papel del profesor, que respeta su profesionalidad y autonomía como agente educativo, pero exige altos niveles de formación y desempeño, para los que no siempre están adecuadamente preparados.

Otro aspecto relevante es la importancia fundamental que se otorga al aprendizaje de competencias así como a los contenidos de tipo actitudinal, a los que eleva al mismo rango que los conceptuales y procedimentales, considerando que deben ser objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La idea que se persigue es rescatar la enseñanza de los valores, en la medida de lo posible, del llamado “currículo oculto” y situarlos al mismo nivel que los demás contenidos.

Esta relevancia atribuida a los contenidos de tipo actitudinal está plenamente justificada por las múltiples investigaciones realizadas sobre el tema, las cuales han puesto de manifiesto que tanto las actitudes como los valores actúan como ejes directivos del comportamiento humano, constituyendo una especie de “fuerza motivacional” que orienta y dirige la conducta. Ambos sirven para evaluar preferencias, examinar ventajas e inconvenientes y estimar las futuras consecuencias de las decisiones que se tomen (Escámez et al, 2007; Pérez, 2009; Martínez y Prats, 2015). Por ello la acción pedagógica en torno a los valores y las actitudes, debe ocupar el lugar que le corresponde en el proceso de formación integral del alumno, a saber, la de desarrollar las capacidades afectivo-emotivas y evaluativas propias de la persona (Zubiri, 1992)

Pero si realizamos una lectura amplia de todos los contenidos escolares, veremos que la educación en valores no se debe ceñir sólo a los de tipo actitudinal. Muchos contenidos conceptuales y procedimentales tienen un gran potencial para educar en valores y actitudes, y la posibilidad de extraer de los mismos este potencial educativo, dependerá más de la actitud y el talante del profesorado que de los contenidos mismos. Ello multiplica la cantidad de contenidos actitudinales potencialmente programables y hace que la labor de selección y secuenciación de los mismos constituya una tarea fundamental del profesorado.

Tal y como señala el profesor Miquel Martínez (2016), la labor del profesor debe ir encaminada a:

- *Organizar y trabajar el conocimiento de forma transversal*, lo que implica poseer un elevado grado de cultura general, así como cierto interés y sensibilidad por lo nuevo.
- *Actuar más como gestor de la información que como instructor y transmisor de la misma*. Su función no consiste en transmitir todo lo que sabe y si, en cambio, fomentar el conocimiento y la construcción de valores y actitudes en sus alumnos, poniendo a su disposición recursos para gestionar la información y dotarla de significado.
- *Seleccionar los contenidos más relevantes para la formación de los alumnos*. Los contenidos que se enseñan en la escuela son con mucha frecuencia excesivos en cantidad e irrelevantes desde el punto de vista educativo.
- *Priorizar las dimensiones educativas que más contribuyan al desarrollo integral de la persona*. Entre estas dimensiones ocupa un lugar central la educación en valores y actitudes.

Pero la tarea a la que se tiene que enfrentar el profesorado es compleja en todo lo referido a la educación en valores por los siguientes aspectos (Pérez, 2016):

- a) La falta de tradición en la enseñanza sistemática y planificada de estos contenidos. El profesorado tiene conocimiento y experiencia sobre el tratamiento de los temas desde la dimensión cognitiva o procedimental, pero no desde la actitudinal. Llevamos mucho tiempo enseñando y evaluando hechos, conceptos o procedimientos de modo sistemático y planificado, pero muy poco enseñando valores y actitudes. Poco a poco van apareciendo materiales, programas, metodológicas, actividades específicas, etc. que se van incorporando al bagaje profesional de los docentes.
- b) La mayor complejidad del proceso de enseñanza/aprendizaje de los contenidos actitudinales. Los objetivos referidos al logro de actitudes y valores son, sin duda, los más ricos en educación, pero requieren el empleo de técnicas y estrategias más complejas para lograrlos. Ello, unido a que la intervención no siempre es individual sino que requiere la interacción del grupo de iguales, a que los resultados no son inmediatos como en otro tipo de aprendizajes, sino que se hacen patentes a medio o largo plazo, y que éstos no son atribuibles a la intervención de un único profesor, sino que requiere la colaboración de todo el equipo, hacen del proceso algo mucho más complejo, a la vez que enriquecedor, cuando se encuentra la motivación adecuada.
- c) La percepción de los profesores de que la influencia educativa de sus actividades es muy limitada en este tipo de aprendizajes. Los profesores son conscientes de que los medios de comunicación social, la familia, el contexto social, etc., ejercen una influencia decisiva en la conformación del sistema de valores y actitudes del individuo. Esta influencia escapa a su control y en muchos casos es contradictoria con los valores que se enseñan en el centro escolar.
- d) La tradición individualista y conservadora de una parte del profesorado. Educar en valores requiere, en primer lugar, elevados niveles de coordinación y colaboración para diseñar y aplicar estrategias de intervención conjunta. Los profesores tienen que ser conscientes de que en este tema, más que en ningún otro, se debe trabajar en equipo para alcanzar la eficacia deseada. Pero también requiere profesores con una mentalidad abierta, flexible, innovadora y tolerante.
- e) La falta de una formación específica de este ámbito para el profesorado. La enseñanza de valores y actitudes requiere, sin duda, una formación inicial acorde con las exigencias de estos contenidos, pero también una formación continua que actualice los conocimientos del profesorado y les permita adaptarse al rápido avance de la problemática social, de las aportaciones científicas, y, en definitiva, de la acelerada y constante evolución de la sociedad.

3. DIMENSIONES DEL PERFIL DEL PROFESORADO

En la actualidad los discursos sobre la eficacia docente están complementándose con demandas de responsabilidad moral del profesor. La profesión docente no puede analizarse sólo desde un enfoque técnico, sino que los valores, actitudes, ideas y principios morales, son fundamentales en la intervención del profesor (Sanz, 2017).

Pero definir y defender un modelo de perfil de profesorado, resulta muy complejo, y no es habitual plantear que determinados perfiles de personalidad son incompatibles con el ejercicio de la profesión docente. Sin embargo, cuando abordamos el tema de la educación en valores y actitudes, esta cuestión es ineludible. Se trata de entender que el ejercicio de la profesión docente, al igual que ocurre en otras muchas, requiere unas características personales innatas o aprendidas, y un conjunto de habilidades y saberes que no siempre son naturales (Martínez y Prats, 2015)

Lo óptimo sería que el profesorado presentara, en términos generales, aquellos rasgos, actitudes y valores que muchos de sus miembros ya poseen, con lo que el problema quedaría limitado a la actualización y adquisición de las habilidades y conocimientos necesarios para la educación en valores. Nos

interesa centrarnos en los rasgos y dimensiones que han de estar presentes en la persona del profesor o la profesora para optimizar su labor, en general. En ningún caso se trata de realizar un “retrato robot” del educador modelo, sino de recuperar los atributos personales que modelos muy distintos de educadores pueden integrar en la relación con sus alumnos.

Siguiendo los planteamientos de Rogers (1986), podemos destacar los siguientes elementos por su mayor influencia en la relación afectiva entre alumnos y alumnas:

- *Aceptación positiva e incondicional hacia el alumno/a*

Se trata de empatizar con las vivencias del alumno y de reconocerle como persona valiosa, al margen de su condición, conducta o sentimientos. Cuando se establece una relación entre profesorado y alumnado basada en el respeto y la comprensión, estos se suelen manifestar con mayor espontaneidad y naturalidad, sin necesidad de tergiversar su propia identidad para ganar la aceptación y el aprecio del profesor. Junto a la capacidad empática de ponerse en el lugar del otro, y para entender la realidad tal y como la percibe el alumno, debe darse también una actitud de acogida y de respeto incondicional.

- *Autenticidad y congruencia del profesor*

Se trata de que el profesor no “finja” delante de los alumnos manteniendo posturas y actitudes que no le son propias. Los alumnos distinguen con relativa facilidad cuándo las expresiones del profesor son sinceras y surgen de forma espontánea, y cuándo son fingidas. Para educar en valores es muy importante que el profesorado mantenga altos niveles de coherencia entre lo que siente y lo que expresa, o entre lo que piensa y lo que comunica.

- *Concepción positiva de la persona y de las relaciones humanas*

Las concepciones pedagógicas extremadamente autoritarias, basadas en valores absolutos y en normas heterónomas que coartan la libertad y autonomía del individuo, hacen difícil las intervenciones educativas basadas en el respeto y aceptación de cualquier tipo de experiencia, sentimiento o punto de vista defendido por los alumnos y alumnas. El papel del educador no debe consistir en conducir al alumnado por el camino que él considera correcto, ni en solucionarle los conflictos y dificultades de aprendizaje que vayan surgiendo. Su función es más de guía y ayuda en este proceso que le lleve a ser una persona autónoma, y para ello debe favorecer o crear las condiciones adecuadas para que el alumnado pueda desarrollar al máximo todas sus potencialidades.

- *Madurez emocional*

Existen ciertos aspectos relacionados con la madurez personal que deben ser tenidos en cuenta a la hora de asumir el rol de educador. El primero de ellos sería evitar transmitir al alumnado los modos de vida, valores o formas de pensar propios del profesor o la profesora. Es frecuente que cuando éste tiene cierto grado de satisfacción y de éxito personal, intente, bienintencionadamente, transmitir estos elementos personales a sus alumnos. Pero ello no es un criterio adecuado de intervención educativa, en la medida que omite la diversidad y pluralidad de puntos de vista, sentimientos y experiencias, tendiendo a transmitir unos valores y una forma de vida muy personal. La intervención del profesorado será mucho más eficaz en la medida que renuncie a erigirse en “maestro de virtud” y se convierta en potenciador y amplificador de los esfuerzos que los alumnos realizan por cambiar y por construir poco a poco su propia persona.

En la misma línea, Merazzi (1983) considera como fundamentales las siguientes dimensiones personales del profesorado:

- *Un autoconcepto ajustado y positivo.* La complejidad de las situaciones a las que se tienen que

enfrentar, hacen necesario que el profesorado posea un autoconcepto personal que no se ponga fácilmente en tela de juicio ante las perturbaciones o resultados adversos.

- *Una capacidad notable para afrontar situaciones potencialmente conflictivas.* En el ejercicio docente, especialmente cuando el trabajo pedagógico se realiza en ámbito de los valores y las situaciones conflictivas son frecuentes, el profesional debe estar en condiciones de actuar ante ellas con eficacia y seguridad.

4. EL PROFESOR COMO EDUCADOR EN VALORES

La actitud del profesorado, aunque va cambiando de modo progresivo, no siempre es favorable a la educación en valores. Algunas de las razones que explican estas posturas hay que buscarlas en la existencia de prejuicios que atribuyen a la educación en valores una especie de adoctrinamiento sobre las opciones que los alumnos han de tomar en su vida, lo cual disminuiría o anularía la autonomía personal en la valoración crítica de los problemas y situaciones que les afectan y en la toma de decisiones personales. También es frecuente, todavía, que algunos profesores identifiquen la educación en valores con la transmisión de un modo de vivir de acuerdo con unas determinadas creencias religiosas, y en otros casos con actividades dirigidas a adaptar al alumnado a unas costumbres y tradiciones conservadoras. Estos prejuicios, unidos a la convicción de que se exige al profesorado llevar a cabo una función profesional para la que no se le ha preparado adecuadamente, generan una actitud negativa de los mismos hacia este tipo de educación (Escámez y otros, 2007).

4.1. ¿En qué valores educar?

La pregunta que se plantea el profesorado es ¿qué valores podemos enseñar si queremos ser respetuosos con las diferentes formas de vida, visiones del mundo o concepciones de la persona, que coexisten en nuestras sociedades y en el interior de cada una de ellas?

Tal y como señala Escámez, la respuesta a esta pregunta es difícil y aproximada, pues siempre puede contestarse desde diferentes puntos de vista. Por ello, el profesor, para concretar los valores que ha de enseñar a sus alumnos, debe seguir un procedimiento que, salvaguardando su autonomía, su conciencia y su responsabilidad, también esté atento a las valoraciones y derechos de los demás agentes educativos, como son los alumnos, los padres y madres de los mismos, y el equipo de profesores del centro. Debe tener en cuenta las valoraciones y puntos de vista de todos aquellos afectados por su función profesional, y para ello debe utilizar el diálogo como procedimiento básico de aproximación y contraste del punto de vista de las personas y de la colectividad (Escámez, 2010).

El problema del consenso y la coincidencia de perspectivas entre los docentes se presenta como uno de los principales escollos de la educación en valores. La tensión que se observa entre la “libertad de cátedra” y la necesidad de que exista coherencia entre todos los que enseñan a un mismo grupo de alumnos, cobra especial relevancia cuando hablamos de educación en valores. A este respecto es necesario tener en cuenta que la libertad de cátedra, desde el punto de vista pedagógico, está marcada por el límite derivado de la necesaria cooperación y búsqueda de consenso entre todos los miembros del equipo del profesorado para la educación de sus alumnos.

Diversos autores expertos en el tema postulan la existencia de una “ética de mínimos” que toda persona, por el hecho de serlo, debería compartir (Cortina, 2005, 2013, Escámez, 2010, Camps, 2010). Parten de la idea de que es necesario e inevitable educar en unos valores mínimos si queremos proponer legítimamente la educación en unos valores máximos. En una sociedad pluralista es imprescindible compartir unos valores mínimos morales y cívicos desde los que sea posible construir conjuntamente

una sociedad más justa que respete los ideales de felicidad que cada persona persiga. Estos ideales configuran ya unos máximos éticos, en los que no tienen que concordar todos los ciudadanos para vivir desde el respeto y el aprecio. Estas propuestas de mínimos son de tipo pedagógico, y no deben entenderse como propuestas antropológicas o como modelos de persona, sino como la garantía de una construcción personal en la que influirán otros agentes educativos a través de sus ofertas de máximos.

Pero ¿cuáles son esos mínimos? En principio, serían todos aquellos que contemplan las constituciones de los países democráticos, y las declaraciones de derechos humanos, o de la infancia en particular. Por lo tanto, valores como la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo, han de ser enseñados en el contexto escolar como garantía de convivencia y formación.

Pero este argumento no es suficiente, pues siempre quedaría la duda sobre el procedimiento más o menos democrático mediante el que se han confeccionado dichas constituciones o declaraciones. Por ello es necesario recurrir a otro argumento más sólido, señalando que estos mínimos son los valores morales, es decir, los valores que, a diferencia de otros, dependen de la libertad humana, sólo pueden referirse a seres humanos, y contribuyen a hacer más humana nuestra convivencia social. Nos estamos refiriendo a valores como la libertad, la justicia, la solidaridad, la igualdad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia. Estos valores tienen carácter universal, en el sentido de que son exigibles a cualquier persona y son susceptibles de ser enraizados y encarnados de diferentes formas en diferentes sociedades y culturas (Cortina, 2005)

Por su parte, el profesor Miquel Martínez considera que, a la idea de educar en valores morales y cívicos, se deben añadir algunos criterios que guíen el establecimiento de condiciones para la acción y la práctica pedagógica del profesorado. Estos criterios son: en primer lugar el cultivo de la autonomía personal y de todas las capacidades de la persona que le permitan resistir la presión colectiva e impedir la alineación de su conducta; en segundo lugar la disponibilidad hacia el diálogo como la mejor forma de abordar los conflictos y las diferencias en torno a aquellas cuestiones en las que no coincidimos, y en tercer lugar, el cultivo de aquellas predisposiciones volitivas y emocionales de la persona que le permiten ponerse en el lugar del otro y perseverar a través de la constancia y el esfuerzo para aceptar y respetar la diferencia como valiosa y como una forma de tolerancia activa capaz de ser aplicada a las diferentes esferas actuales y futuras de la vida. (Martínez, 2016). Estos criterios los considera dicho autor como fundamentales en las sociedades pluralistas y democráticas que hacen de la defensa y promoción del pluralismo y del respeto a la diferencia y del ejercicio democrático, no sólo una forma de gobierno, sino una manera de vivir cotidianamente y de crecer como personas, tanto individual como colectivamente.

4.2.- ¿Cómo enseñar los valores?

¿Desde que perspectiva o enfoque teórico debería el profesor abordar la educación en valores y actitudes? Las diversas teorías existentes presentan modelos de intervención específicos que se ajustan en mayor o menor medida a situaciones concretas. El profesorado, como es lógico, se identificará más con unos que con otros modelos, pero, desde mi punto de vista, no puede permitirse el lujo de centrarse en uno solo, y prescindir de las aportaciones de los demás. Debe ser capaz de integrar diferentes perspectivas en un modelo global, comprensivo e integrador, que aproveche las potencialidades de cada uno de ellos para el logro de unos objetivos educativos que difícilmente se podrían alcanzar desde posiciones reduccionistas.

Respecto a la metodología, es frecuente que se aplique a la enseñanza de valores y actitudes la

misma que se emplea para otras materias como por ejemplo la geografía y la historia. Es obvio que constituyen ámbitos distintos y, por lo mismo, exigen actuaciones también distintas. La educación en valores y actitudes presenta unas características específicas que la distinguen claramente de otro tipo de aprendizajes. El carácter compartido con la familia y el contexto sociocultural en el que se desenvuelve el alumnado, hace que la sola intervención desde la institución escolar sea claramente insuficiente. Los valores se enseñan y se aprenden en y desde la totalidad de la experiencia de los alumnos (Mínguez, 2014).

Pero volviendo a la cuestión inicial nos planteamos la pregunta ¿Cómo enseñar a los alumnos a ser tolerantes, a ser justos, a desarrollar el sentido crítico, a respetar a las personas, a ser democráticos, dialogantes, etc.? Son contenidos que no se pueden enseñar exclusivamente con una metodología tradicional en la que el profesorado explica cada uno de estos conceptos y cómo hay que actuar de acuerdo con los mismos. Ello solamente constituye una primera fase del proceso educativo, que es necesario complementar con una enseñanza vivenciada, experiencial, creando el clima de aula y centro adecuado para que los alumnos puedan experimentar y sentir por sí mismos aquellas situaciones que les permitan avanzar en la construcción de su personalidad (Pérez, 2009).

El profesorado no puede dejar la educación de un tema tan importante como los valores y las actitudes a las fuerzas del azar, sino que, de una manera intencionada y razonablemente fundada, debe elaborar proyectos y programas concretos de intervención para educar en los valores que, de un modo consensuado, se hayan establecido en el PEC con la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa. Para ello debe conocer las técnicas y los procedimientos pedagógicos que han sido probados con éxito, y entre los que cabría destacar las técnicas de clarificación de valores, el desarrollo del juicio moral, el desarrollo de la perspectiva social y la empatía, las técnicas de cooperación, la comunicación persuasiva, la presentación de modelos valiosos y las técnicas de autorregulación del comportamiento.

4.3.- El profesor ante los valores socialmente controvertidos

Una de las técnicas más utilizadas en la enseñanza/aprendizaje de valores, es el debate y discusión de temas personal y socialmente controvertidos. Es indudable que la habilidad y el tacto del profesor para generar un buen clima de debate, es un elemento esencial para alcanzar los objetivos propuestos, pero en este punto es necesario plantear la cuestión sobre la neutralidad o beligerancia del profesor en los debates que encierran controversias de valor. En estos casos se plantean una serie de cuestiones: ¿Cuál debe ser la postura del profesor? ¿Debe mostrarse comprometido y beligerante a favor de unos determinados valores, o debe permanecer neutral?

Siguiendo los planteamientos de Jaume Trilla (1992), la respuesta a los interrogantes formulados puede ser muy variada, dependiendo de los elementos y variables que entren en juego en cada situación. Por ello podemos decir que neutralidad y beligerancia no son posiciones absolutas, sino dependientes de los contextos y contenidos como las características de los alumnos, las clases de valores, el contexto escolar de discusión, etc.

El principal elemento a tener en cuenta, es la clase de valores que entran en juego en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, por ejemplo, no es lo mismo debatir sobre los derechos de los emigrantes que sobre los beneficios del deporte en la salud de las personas. La actitud del educador no debe ser la misma en ambos casos. En este sentido, podemos decir que el profesor o la profesora, no sólo puede, sino que debe ser beligerante cuando entran en juego valores universalmente deseables. Valores tales como la justicia, el respeto a las personas, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la tolerancia,

etc. que tienen carácter moral, obligan al educador a adoptar una postura favorable a los mismos, defendiéndolos y ayudando a los alumnos y alumnas a interiorizarlos. Otra cosa son las estrategias didácticas que el profesor emplee para ayudar a los alumnos a descubrirlos, o el análisis que se haga de sus ventajas y limitaciones, o de la manera en que cristalizan en nuestra sociedad. De cualquier manera, sea cual sea el tratamiento que reciban, la posición del profesor o la profesora a favor de estos valores universales, debería de quedar muy clara. Del mismo modo, su postura deberá ser igualmente beligerante cuando la discusión se centra en contravalores (racismo, intolerancia, falsedad, injusticia, ...). Y todo ello sin menoscabo de que se produzca discusión y debate sobre los mismos, pero sin dejar el tema en manos de los gustos, actitudes o criterios personales de algunos alumnos.

Pero no siempre es correcto que el profesorado mantenga una postura claramente beligerante sobre los valores que entran en juego. Existen otro conjunto de valores compatibles con los valores de rango universal, cuya adopción depende de decisiones personales no generalizables. Son valores que generan controversia porque tanto su defensa como su rechazo puede ser justificada con argumentos legítimos. Sería el caso de las discusiones sobre ciertas formas de vida, las creencias religiosas, maneras de vivir la sexualidad, los modelos familiares, etc. En estos casos, lo más adecuado es que el profesor renuncie a expresar su opinión y centre su intervención en la dinámica de la discusión y en su función de facilitar el diálogo, ayudando a que cada alumno adopte una postura personal ante el tema. En todo caso, si el profesor considera conveniente manifestar su opinión al respecto, debe dejar muy claro que es una más dentro del grupo y que todas las expresadas son válidas y legítimas.

Existen diversos factores que van a condicionar el grado de implicación del profesor en el debate. Trilla (1992) señala factores que hacen referencia a los alumnos, al contexto, a los valores o temas que se discuten, a la relación educando- educador, o al propio docente.

Respecto a los alumnos y alumnas, es necesario tener en cuenta la capacidad de los mismos para entender la controversia y captar los valores que entran en juego. Esta capacidad depende de factores como la edad, el nivel de desarrollo moral, la capacidad cognitiva o la implicación emotiva respecto al tema. Si la conjunción de estos elementos no permite que los alumnos puedan captar la controversia de una problemática concreta, lo más correcto es que el profesor mantenga una postura neutral, no sólo en relación a su opinión personal, sino también en la exposición del tema. Respecto a la distancia emotiva que los alumnos puedan mantener sobre los valores objeto de discusión, el profesor debe calcular la repercusión de su opinión sobre el grupo, y actuar en consecuencia.

También es importante considerar el grado de autonomía que tienen los alumnos respecto al profesor. Cuanto mayor sea ésta, más legítima será la intervención beligerante del profesor, pues los alumnos serán capaces de diferenciar claramente lo que es la postura personal del profesor de otras formas legítimas de entender la cuestión. En estos casos, lo más frecuente es que los propios alumnos demanden la opinión del profesor, y que discrepen libremente de la misma cuando no la compartan.

Además, es necesario considerar el grado de compromiso personal del profesor respecto a los valores objeto de análisis y debate. Ello le puede ocasionar un conflicto entre sus implicaciones personales y los requerimientos metodológicos del rol educativo que ejerce. Aunque ello no sea motivo para determinar el tipo de intervención neutral o beligerante, sí que puede prever la situación y compensar la carga emotiva que le suscita el tema con el empleo de otros recursos más objetivos.

5. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN DIRIGIDAS A OPTIMIZAR LA FUNCIÓN EDUCATIVA DEL PROFESORADO

A lo largo del artículo, hemos señalado las dificultades que encuentra el profesorado para afrontar las demandas educativas actuales, y más concretamente en el punto 2 hemos planteado aquellas dificultades referidas a la educación en valores. En las siguientes líneas realizamos una serie de propuestas y actuaciones que consideramos fundamentales para mejorar la función profesional del profesorado.

5.1. Incentivar la tarea docente

Son múltiples las investigaciones y estudios que demuestran la creciente insatisfacción del profesorado con las condiciones actuales en las que tienen que realizar su trabajo. Por ello parece completamente necesario y urgente arbitrar los mecanismos para mejorar la motivación y las actitudes de los profesores en el ejercicio de su función, ante los nuevos retos educativos y los sucesivos cambios que se producen. En muchas ocasiones, las resistencias que plantean los profesores a implicarse en un proyecto de educación en valores, provienen de esta falta de estímulos para realizar un esfuerzo por el que no se sienten adecuadamente compensados (Buxarrais y Burguet, 2016).

Miquel Martínez considera que para ser eficaces y contribuir a incrementar la eficacia del profesorado en su función, que sobre todo es y debe ser moral, debemos ser capaces de incrementar su autoestima, de actuar como catalizadores positivos, de animar y estimular su acción y sus posibilidades de superación. De ahí la importancia de generar una percepción personal, un clima social, académico y político de confianza en el profesorado (Martínez, 2010).

Como se puede ver, algunas actuaciones corresponden a la formación inicial o permanente del profesorado, y otras a la sociedad y la política educativa, que debería ser más consciente e implicada en la motivación e incentivación de la función docente.

5.2. Preparación profesional del profesorado.

Existe un grave problema con la preparación inicial del profesorado en general, pero sobre todo en Educación Secundaria. En los planes de formación de los centros universitarios que se dedican a formar al profesorado, no hay apenas referencia explícita sobre la enseñanza de valores y si nos centramos en la E. Secundaria, el problema ya no es de formación en este ámbito, sino de formación pedagógica y profesional para el ejercicio de la docencia. El modelo vigente en las facultades universitarias es el de investigador-especialista, sin una preparación específica para la docencia en E. Secundaria.

Aunque existen diferencias significativas entre la formación y la actitud del profesorado de E. Primaria y el de E. Secundaria, en general se observa una escasa preparación de los profesores para enfrentarse a la educación en valores, lo cual, unido a la mayor complejidad de su proceso de enseñanza/aprendizaje, condiciona claramente los resultados obtenidos. Es necesario mejorar la preparación teórica, el conocimiento de recursos técnicos y metodológicos, las actividades y las técnicas de evaluación en este ámbito. A este respecto, Escámez (1994) considera que debe proporcionarse una preparación específica al profesorado en cuatro ámbitos fundamentales: a) el conocimiento de los valores y sus técnicas de enseñanza; b) las habilidades para crear un clima adecuado en el aula, en el que los alumnos puedan expresar sus preferencias y sentimientos, c) las competencias para coordinar y dirigir diálogos valorativos de los alumnos; d) el entrenamiento que les capacite para seleccionar y redactar tópicos valorativos.

La implantación del Master de formación del profesorado desde el curso 2008-2009 está paliando

en parte este déficit de formación, pero los contenidos del mismo apenas inciden en el ámbito de la educación en valores.

5.3. Mejorar el sistema de selección del profesorado

Puesto que la función docente ha cambiado, en la medida que se requieren unas condiciones personales y profesionales notables para el ejercicio de esta profesión, los sistemas de selección también deberían cambiar para adaptarse a la nueva situación. La selección del profesorado debería atender a unos criterios que adecuasen la persona y la formación del candidato al perfil profesional que ha de desempeñar, entre cuyos cometidos inevitablemente se encontraría el dominio de los contenidos y recursos necesarios para atender el desarrollo moral de sus alumnos y diseñar y conducir programas de educación en valores.

Por ello parece completamente necesario revisar el sistema actual de selección para el acceso a la función docente, al menos en un aspecto básico: incluir criterios de personalidad, en la línea de lo expresado en el punto 3 sobre las actitudes y cualidades personales deseables en el educador. Los criterios vigentes de selección se basan exclusivamente en la calificación intelectual. Somos conscientes de la complejidad de la propuesta, por la dificultad de evaluar objetivamente los aspectos personales, pero creemos que se podría avanzar algo en esta línea. Ello es especialmente importante para la educación en valores, pues ésta es consecuencia, en muchos casos, del aprendizaje de los modelos de comportamiento y las actitudes que el profesorado presenta y, por lo tanto, se deben ofrecer a la imitación de los alumnos los modelos más adecuados.

5.4. Educar para la realización personal

Durante muchos años el pragmatismo educativo ha dominado la mentalidad del profesorado situando en los aprendizajes instructivos la finalidad casi exclusiva de su tarea. Las sucesivas leyes educativas aprobadas desde la transición democrática (LOGSE, LOE, LOMCE) han supuesto un avance importante a favor de unos aprendizajes más formativos, pero debemos considerar que las reformas educativas no se muestran eficaces hasta que no forman parte de la cultura o del modo de pensar de aquellos que las han de aplicar. Y es obvio que el avance en este campo es muy lento, especialmente en Educación Secundaria. Por ello, hablar de valores como la libertad, la tolerancia, la solidaridad, etc. como propuesta educativa puede significar, todavía hoy, un brindis al sol, una ocurrencia singular, cuando inevitablemente estamos inmersos en una carrera cuya meta deseada es el ejercicio de una profesión, para la que tan sólo se nos exigen conocimientos y destrezas.

A este respecto es necesario tener en cuenta que existe una actitud conservadora y perezosa por parte de muchas familias ante la transformación de una educación basada en el aprendizaje de conocimientos y destrezas valorados socialmente a otra basada en el desarrollo integral y equilibrado de la persona. Esta mentalidad tradicional de muchos padres y madres sobre los contenidos escolares, ejerce una presión sobre el profesorado para dar prioridad a los contenidos más instructivos, en detrimento de otros más formativos, y en especial los valores y las actitudes.

Por ello es necesario que los profesores y profesoras, pero también la administración y los agentes sociales, promuevan un cambio de mentalidad que suponga aceptar formas de realización personal dignas y no ligadas de forma exclusiva al trabajo productivo.

5.5. Estimular la colaboración entre el profesorado

Existe una fuerte tradición de que los profesores se enfrenten a la tarea de enseñar en solitario. Los profesores aprenden a depender de su propio conocimiento y destrezas, y a desenvolverse en el día a día de la enseñanza, sobre todo considerando que en esta profesión la actitud de pedir ayuda no forma parte de la cultura profesional. Este aislamiento está favorecido de modo evidente por la arquitectura escolar, pero también por la distribución del tiempo y del espacio.

El aislamiento profesional que, sin ser extremo, sí que está muy arraigado en la cultura del profesorado de diferentes contextos y geografías, no deja de ser un problema para las nuevas propuestas educativas, y especialmente para las de educación en valores, donde se plantea la necesidad imperiosa de que los profesores colaboren, se puedan observar unos a otros y trabajen conjuntamente para el logro de unos objetivos comunes.

La cultura colaborativa supone una apuesta por romper el aislamiento de los profesores mediante la creación de un clima que facilite el trabajo compartido, y que esté fundamentado en un acuerdo respecto a los valores y principios que ha de perseguir la escuela. La existencia de metas compartidas constituye un factor determinante para aumentar el grado de cohesión del profesorado y mejorar la calidad de la enseñanza. La elaboración del Proyecto Educativo del Centro constituye una buena oportunidad para iniciar el proceso de debate, reflexión y elaboración cooperativa entre los miembros del equipo de profesorado de cada centro, del conjunto de valores que ha de orientar el trabajo y la convivencia en el aula.

Pero estos proyectos educativos solo serán eficaces si se toman las decisiones y medidas de carácter administrativo y político oportunas que hagan posible la constitución y promoción de equipos estables de profesores en los centros educativos.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tras unos años en los que el sistema educativo, con toda justicia, ha puesto el énfasis en el niño, en esta nueva etapa es necesario revalorizar la figura del profesor. Se mire por donde se mire, la calidad en la educación estará siempre en manos del agente directo con el que opera el sistema educativo: el profesor. Si los profesionales que ejercen la labor educativa no están preparados para afrontar los problemas que deben resolver, jamás podrá esperarse una enseñanza de calidad. El aumento de dotaciones, la mejora del material o de las instalaciones, son elementos accesorios. Una enseñanza de calidad sólo la hará un profesor de calidad, aunque sea, como decía el profesor Esteve (2009) en un sótano con humedades.

Por ello es fundamental hacer atractiva la profesión docente, pues sólo las sociedades que valoran a su profesorado y que procuran eficazmente que éste tenga una preparación profesional y culturalmente densa, serán capaces de reproducirse como culturas. Y para ello la sociedad ha de ser capaz de generar ilusión por el trabajo en el docente a través de un reconocimiento social más firme y real del que se le vienen prestando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2005). La educación cívica en una sociedad globalizada. *Revista Galega do Ensino*, 46,841-862.
- BUXARRAIS, M. R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad: un cambio de paradigma en educación, *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 43, 53-65.

- BUXARRAIS, M.R. y BURGUET, M. (2016). Pedagogía de la interioridad. *Aula de innovación educativa*, 253-254, 12-16.
- CAMPS, V. (2010) *El declive de la ciudadanía*. Barcelona, PPC.
- CORTINA, A. (2005). *Alianza y contrato*. Madrid, Trotta.
- CORTINA, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona, Paidós.
- ESCÁMEZ, J. (2008). Ciudadanía, sociedad civil y participación: una mirada pedagógica. En J.M. TOURIÑÁN (Dir.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. La Coruña, Netbiblo.
- ESCÁMEZ, J. (1994): “El profesor y los valores” en *Vela Mayor* nº 2. pp 57-64.
- ESCÁMEZ, J. (2010). Finalidades del sistema educativo. *Anal. de la Real Acadèmia de Cultura Valenciana*, 85, 195-216.
- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R., PEREZ, C. y LLOPIS, A. (2007) El aprendizaje de valores y actitudes: teoría y práctica. Barcelona, Octaedro-OEI.
- ESTEVE, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 35º, 15-29.
- GIROUX, H. y MACLAREN, P. (2007): *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Davila. Madrid.
- MARTÍNEZ, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Desclée De Brouwer. Bilbao.
- MARTÍNEZ, M. (2001) Compromiso moral del profesorado. Condiciones para un proyecto de educar en la ciudadanía. En A. CORTINA, Y J. CONILL, *Educación en la ciudadanía*. (143-170) Valencia, Institución Alfonso el Magnánimo.
- MARTÍNEZ, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón. Revista de pedagogía*, Vol. 68, Nº 2, 9-16.
- MARTÍNEZ, M. y PRATS, E. (2015). La calidad de la educación y del profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, 453, 90-95.
- MERAZZI, C. (1983). “Aprender a vivir los conflictos: una tarea de la formación de profesores”. *European Journal of Teacher Education*., 6, 2. Pp. 101-106.
- MINGUEZ, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de educación*, Nº 363, 210-229
- PÉREZ, C. (2009). *Valores y normas para la convivencia en el aula: programas de intervención educativa*. Madrid, EOS.
- PÉREZ, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía: estrategias y técnicas de aprendizaje*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- ROGERS, C. (1986). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós. Barcelona.
- SANZ, R. (2017). La formación docente en el marco de la sociedad del s. XXI, en CARRILLO I FLORES, I. (coord.) *Democracia y Educación en la formación docente*. Universidad de Vic.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Paidós. Barcelona.
- ZUBIRI, X. (1992). *Sobre el sentimiento y la volición*. Alianza Editorial. Madrid.