

© UNESCO/Dominique Roger



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

Álvaro Marchesi

Catedrático de Psicología Educativa, España.



© UNESCO/Mario Borg

LOS VALORES en acción

El análisis de los términos “valor” y “educar” remite a algo más fundamental: al significado de la vida humana en una sociedad determinada y a las prácticas organizadas para transmitir a las nuevas generaciones los instrumentos que les permitan conseguir una existencia feliz. Por ello, la educación no es un asunto trivial, no puede centrarse sólo en los conocimientos que deben ser transmitidos, ni valen sólo buenos técnicos especializados para asegurar esos objetivos. Exige reflexionar sobre la existencia humana, la sociedad, las relaciones entre las personas y los graves

problemas que aparecen en ella: desigualdad, segregación, falta de recursos, abandono, violencia, desinterés de las familias o desánimo de los profesores.

La reflexión sobre los valores en educación conecta de forma inmediata con el concepto de equidad y obliga a responder a determinadas interrogantes: ¿qué bienes deben distribuirse de forma igualitaria?, ¿qué desigualdades pueden considerarse injustas? ¿qué resultados educativos dependen total o parcialmente de la sociedad y cuáles de la disposición personal del sujeto? Las respuestas a estas cuestiones dependen de los principios de justicia que se acepten. Las teorías actuales pretenden superar los modelos meritocráticos, que defienden la igualdad de oportunidades para todos pero aceptan las desigualdades que después se produzcan, y ofrecen una visión más completa y matizada del concepto de equidad. Rawls¹, en su obra decisiva sobre la justicia, ha aplicado el principio de la diferencia a la educación y ha aceptado determinadas desigualdades si las acciones posteriores de los más educados benefician las expectativas futuras de los más desfavorecidos. Desde su planteamiento, la cooperación social, la equidad democrática, debe compensar los errores que derivan de la insuficiente igualdad de oportunidades. Por su parte, los comunitaristas (MacIntyre, 1981²) se oponen a los principios liberales y universales y defienden la construcción social de los valores y, en consecuencia, un aparente relativismo moral. Sus continuadores destacan la importancia de las emociones en las decisiones morales (Noddings³) o la necesidad de tener en cuenta la comprensión de las situaciones sociales (Taylor⁴) y no sólo, ni principalmente, la construcción cognitiva de los valores morales establecidos, al estilo de los estadios de Kohlberg. A su vez, las teorías de la responsabilidad van a diferenciar las situaciones de las que las personas no son directamente responsables de aquellas otras que están bajo control del sujeto.

¹ J. Rawls (1971). *A theory of justice*. Oxford University Press.

² A. C. MacIntyre (1981). *After virtue*. Notre Dame, Ind. University of Notre Dame University Press.

³ N. Noddings (1984). *Caring: A feminist approach to ethics*. Berkeley: University of California Press.

⁴ C. Taylor (1989). *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

De los diferentes principios formulados existen algunos que tienen una mayor fuerza en el ámbito educativo. Los siete a continuación son los que considero, desde mis propias creencias, más determinantes:

1. Compromiso con la igualdad de acceso y de tratamiento educativo.
2. Compromiso con los alumnos desfavorecidos y contribución de las personas más educadas.
3. Respeto y reconocimiento de las culturas minoritarias.
4. Compromiso con el conocimiento.
5. Compromiso con la convivencia y con el desarrollo afectivo de los alumnos.
6. Compromiso con los valores.
7. Compromiso con los profesores.

Estos principios no deben ser una mera declaración de intenciones, sino que han de orientar la acción educativa para el adecuado desarrollo de los mismos. Deben ser considerados, por tanto, como “valores en acción”. Son compromisos que afectan a los responsables educativos, a las escuelas, a los maestros y a aquellas personas o grupos sociales que han alcanzado una posición ventajosa en la sociedad. Por ello, el desarrollo siguiente incluye propuestas concretas de cambio.

COMPROMISO con la igualdad de acceso y de tratamiento educativo

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

Las desigualdades en Latinoamérica son lacerantes, ya que el continente ocupa un trágico primer lugar en este indicador. Los datos del coeficiente de Gini (ver Cuadro 1) indican que todos los países latinoamericanos incluidos en el Informe sobre Desarrollo Humano 2004 del PNUD están situados a partir del puesto 91 entre los 128 estudiados.

Cuadro 1. Coeficiente de Gini*

(PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2004. Grupo Mundi-Prensa)

1. Hungría	24,4
2. Dinamarca	24,7
(...)	
91. Ecuador	43,7
92. Uruguay	44,6
93. China	44,7
94. El Salvador	53,2
95. Bolivia	44,7
96. Rusia	45,6
97. Filipinas	46,1
98. Costa Rica	46,5
99. República Dominicana	47,4
100. Guatemala	48,3
101. Venezuela	49,1
102. Malasia	49,2
103. Argentina	52,2
104. México	54,6
105. Honduras	55,0
106. Nicaragua	55,1
107. Paraguay	56,8
108. Chile	57,1
109. Brasil	57,6
(...)	
127. Leshoto	63,2
128. Namibia	70,7

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



Esta desigual distribución de la riqueza afecta, no cabe duda, a las posibilidades de acceso a los estudios por parte de la población y a la movilidad social existente. Existe una clara relación en América Latina entre origen social, años de estudio y posibilidad de movilidad social. Un estudio realizado en Venezuela hace ya una década (CEPAL, 1994⁵) puso de manifiesto que el estrato social del hogar, fuertemente influido por los años de estudio alcanzados por los padres, está muy correlacionado con el número de años de estudio que alcanzan los hijos. De acuerdo con los datos obtenidos, los jóvenes cuyos padres tuvieron entre tres y cinco años de escolaridad tienen una probabilidad del 33,3% de alcanzar 10 y 12 años de estudio, porcentaje que llega al 76,3% cuando los padres tuvieron entre 10 y 12 años de escolarización.

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

familiares, bajo nivel de estudio de los hijos, bajo nivel de ingresos de los hijos.

En este panorama desolador hay que reconocer que, en la última década, se han desarrollado en Latinoamérica iniciativas esperanzadoras: la ampliación enorme de la escolarización, las mejoras en la organización y en la gestión, los cambios en el currículo, el impulso a la formación de los profesores, y la creciente conciencia de la sociedad de la importancia de

la educación para las futuras generaciones. Sin embargo, falta todavía un esfuerzo del conjunto de la sociedad que permita reducir la distancia, cada vez mayor, entre sus sistemas educativos y los de aquellos países más desarrollados.



© UNESCO/A. Camacho Urtiaga

No hay, por tanto, en el continente, igualdad en los resultados, en los procesos educativos, en el acceso a la enseñanza, ni suficientes oportunidades para que todos los alumnos puedan estudiar durante al menos 10 años. Ante esta realidad trágica es preciso realizar propuestas viables que contribuyan a elevar el nivel de equidad educativa. Las cuatro siguientes me parecen las más importantes:

1. Garantizar que todos los alumnos tengan 12 años de escolaridad, desde los cuatro a los dieciséis años. No existe objetivo más importante en un país que extender la educación durante esas edades. Para lograr este objetivo es necesario actuar en una doble dirección: por una parte, construir escuelas suficientes, para lo que hace falta más inversión en educación; por otra, evitar que los alumnos abandonen sus estudios por falta de recursos familiares o porque no encuentran sentido al tiempo que dedican a ir a la escuela. En este último punto, los programas del tipo bolsa-escuela, la participación de las familias, la dedicación de los maestros y una enseñanza atractiva y motivadora son estrategias imprescindibles.

2. Asegurar que todos los alumnos estén, al menos, cinco horas diarias en la escuela en la educación primaria. El tiempo de estudio es una de las condiciones importantes para mejorar los resultados de los alumnos. La diferencia temporal entre unas y otras escuelas es una de las causas de las desigualdades entre los alumnos. Las diferencias aparecen, además, no sólo en el tiempo de estudio, sino en la organización de ese tiempo y en las ofertas educativas complementarias al término del horario académico. Las escuelas con horario integrado, con un solo turno de alumnos, ofrecen una enseñanza más ventajosa que aquellas que deben dividir su tiempo entre dos o incluso tres colectivos de alumnos. Las dificultades de progresar en esta dirección son enormes, no sólo por las construcciones escolares necesarias, sino por su implicación en las retribuciones de los profesores.

3. Conseguir una oferta educativa similar en todas las escuelas. El logro de este objetivo conduciría, sin duda, a mejorar la educación, pero también a reducir los desfases que deben enfrentar los alumnos escolarizados en la escuela pública cuando han de competir en el ingreso en la universidad con aquellos que han estudiado en una escuela privada. El diseño de programas educativos adecuados, la mejora de la supervisión escolar, el seguimiento de los alumnos con mayor riesgo de abandono y la formación permanente de los profesores son algunas de las iniciativas que contribuirían a la consecución de este objetivo.

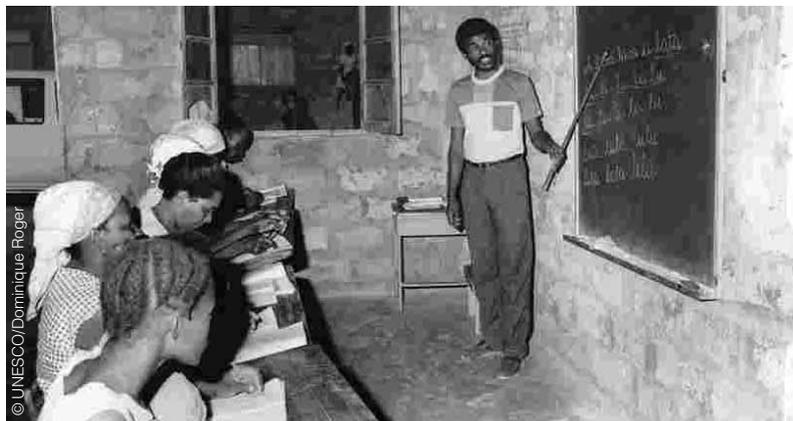
⁵ CEPAL (1994), *Panorama social de América Latina* (LC/G. 1844). Noviembre. Santiago de Chile.

4. Cuidar la formación, la selección, las condiciones laborales y el desempeño profesional de los maestros. Estos objetivos no se apuntan aquí desde la reflexión sobre los problemas de la profesión docente en Latinoamérica, sino desde el análisis de la equidad educativa. Es justo que todos los alumnos reciban una enseñanza similar, sea cual sea la escuela en la que estén escolarizados. Y para ello es preciso que tengan profesores con un nivel parecido de formación, con tiempo disponible para su formación y con una jornada laboral que, por su extensión, no les impida preparar sus clases, diseñar métodos de enseñanza motivadores, seguir los ritmos de aprendizaje de todos sus alumnos y preocuparse por cada uno.

COMPROMISO CON LOS ALUMNOS DESFAVORECIDOS y la contribución de las personas más educadas

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

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



© UNESCO/Dominique Rogier

Son las escuelas en situación de desventaja las que han de recibir un apoyo económico mayor.

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

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

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

RESPECTO Y RECONOCIMIENTO de las culturas minoritarias

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

Al margen de la discusión sobre los valores dominantes en una sociedad, si es que fuera posible hablar de esta manera, lo cierto es que hay otros colectivos sociales que no los comparten. La cultura de los pueblos indígenas en determinadas sociedades latinoamericanas es expresión de



© UNESCO/Brendan O.



© UNESCO/Luis Mirica

esta afirmación. La presencia de la cultura y de los valores del Oriente en la civilización occidental es otro ejemplo. La movilidad de los ciudadanos de unos países a otros en búsqueda de mejores condiciones de vida, el fenómeno creciente de la inmigración, está obligando a una reflexión más profunda sobre las relaciones entre las culturas y sobre los valores que unas y otras admiten.

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

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

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

El hecho religioso, pienso, y con él sus implicaciones históricas, sociales, culturales y personales, no tiene que quedar reducido a la esfera privada, y prohibido por tanto como expresión de una forma cultural contraria a los valores laicos del modelo republicano francés, sino que debe de formar parte del currículo escolar para su conocimiento y discusión. No me refiero a la educación religiosa desde una visión confesional, sino a la enseñanza de las religiones desde una aproximación sociológica y científica y, por tanto, común para todos sus alumnos, sean cuales sean sus creencias religiosas personales. La reflexión colectiva en la escuela sobre el valor del *chador*, así como del valor que otras concepciones religiosas atribuyen a determinados ritos y creencias relativos a la alimentación, al vestido o al sacrificio, tiene el objetivo de ayudar a los alumnos a comprender su significado y a aceptarlo o rechazarlo de acuerdo con las convicciones que van construyendo a lo largo de su escolarización. En el debate y en la reflexión y, si fuera necesario, en la negociación posterior entre profesores y alumnos, es donde se articula mejor el conocimiento mutuo, las normas de convivencia y la educación moral. La prohibición poco ayuda en este proceso y más bien restringe las posibilidades educativas que el encuentro entre diferentes culturas puede suscitar.

COMPROMISO con el conocimiento

La ampliación del conocimiento de los alumnos es el objetivo más importante que habitualmente se atribuye a las escuelas. No cabe duda que es una noble y necesaria tarea a la que merece la pena dedicar esfuerzo y que va a tener una importante repercusión en el desarrollo de la sociedad

Hay que cambiar, o al menos adaptar, no sólo los objetivos básicos de la enseñanza, sino también los métodos pedagógicos.

y en la formación de las personas. Sin embargo, las exigencias de aprendizaje son tan amplias que existe el riesgo de que los contenidos de la enseñanza se amplíen de forma ilimitada. Las consecuencias pueden ser unos programas sobrecargados, un tiempo escaso para la reflexión y pocas opciones para relacionar unas materias con otras. Hay que optar por la profundidad y la interrelación de los conocimientos, lo cual exige limitación de los contenidos, frente a su extensión desmesurada, la separación y la superficialidad.

Hay que cambiar, o al menos adaptar, no sólo los objetivos básicos de la enseñanza, sino también los métodos pedagógicos. Hace falta diseñar una enseñanza atractiva, conectada con la vida, planificada con rigor, pero al mismo tiempo abierta a la participación de los alumnos. Existen muchas iniciativas para conseguir este tipo de enseñanza. No puedo, lógicamente, dado el alcance de este texto, hacer referencia a ellas. Destacaré, sin embargo, una que me parece especialmente transformadora: la lectura. Algún lector se quedará sorprendido de que no incluya la incorporación del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No me cabe ninguna duda que también es importante y no puedo menos que valorar aquellas iniciativas que pretenden generalizar su uso en todas las escuelas, especialmente en aquellas cuyos alumnos no disponen de él en su hogar. Pero si tuviera que elegir una iniciativa por encima de las demás, la generalización de la lectura sería mi preferida.

UNA HORA DIARIA de lectura⁶

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

Existe la curiosa paradoja de que la mayoría de los responsables del currículo defienden en público la importancia del desarrollo de capacidades básicas en nuestros alumnos y se olvidan de ellas, en detrimento de una ampliación constante de los contenidos, cuando han de diseñarlo. Sin

embargo, la adecuación de los contenidos al desarrollo de las competencias básicas de los alumnos y la opción por la comprensión y la profundidad frente a la superficialidad en el aprendizaje es una de las exigencias de un currículo pensado para conseguir una formación satisfactoria y equilibrada de todos los alumnos. No es la única exigencia. Es necesario, al mismo tiempo, conectar con la forma de aprender de los alumnos y despertar sus intereses. Y es en este contexto en el que se sitúa con derecho propio la lectura y en el que hago la propuesta de incluir una hora de lectura en la mayoría de las áreas o materias que constituyen el currículo en la educación primaria y secundaria.

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

Para conseguir esos objetivos hace falta que la escuela se implique activamente en esta tarea. Es preciso que los alumnos se enfrenten con textos significativos, que encuentren modelos adultos amantes de la lectura, que perciban que leer es la tarea privilegiada de la escuela. La lectura ha de ser una actividad cuidada y valorada por todos, con tiempos específicos diarios, en los que se combine la tranquilidad y el disfrute junto con el estímulo y la exigencia.

La propuesta que realizo es establecer una hora de lectura diaria incorporada en las diferentes áreas o materias del currículo. No se trata sólo, por tanto, de que los alumnos lean durante la hora de lengua y literatura, lo que ya sería un logro importante. La sugerencia va más allá y plantea que la mayoría de las materias curriculares dispongan de una hora más que se dedique a la lectura de textos relacionados con sus objetivos y contenidos específicos: textos geográficos, históricos, medioambientales, de animales, artísticos,

⁶ Esta propuesta fue planteada en el seminario organizado por ANELE en Madrid en noviembre de 2004 y fue publicada en las actas del mismo.

científicos... Deberían ser lecturas planificadas cuando se diseña la asignatura correspondiente y relacionadas con los objetivos de aprendizaje que en ella se establecen. La necesidad de que un porcentaje del horario semanal en algunas materias se dedique a la lectura va a exigir un cambio importante en la forma de enseñar de los profesores y de aprender de los alumnos. Será preciso seleccionar las lecturas, establecer itinerarios lectores para todos los alumnos, relacionar lo que se lee con el resto de las actividades lectivas, solicitar que haya libros suficientes y organizarlos en la biblioteca del centro, del aula o del departamento correspondiente. La hora de lectura diaria será, creo, beneficiosa para los alumnos, que se sentirán más interesados por la materia concreta. Pero será también un estímulo para los profesores, que deberán incluir la lectura de textos en su programación y constatarán, espero, una mayor motivación de sus alumnos.



Ayudar a toda la comunidad educativa a ampliar su conocimiento del mundo, a razonar, a comunicarse, a relacionarse y a comprender a los otros.

Además de las razones expuestas, la consideración de la lectura como una estrategia metodológica preferente abre el camino a la perspectiva narrativa en la enseñanza. Jerome Bruner⁷ ha señalado que la narración es una forma de pensamiento y un vehículo para construir significados no sólo en las ciencias sociales y personales, sino también en las lógico-científicas. La forma narrativa otorga cohesión a nuestras vidas y a nuestra cultura. No es difícil entender la historia de los pueblos y de las ideas, los cuentos y los relatos populares desde el discurso narrativo. Pero también las ciencias de la naturaleza pueden tener una estructura narrativa si se conciben como una historia de seres humanos que superan las ideas anteriores y descubren nuevas explicaciones. La narración abre el camino de la ficción, de la imaginación, del mundo de lo posible y despierta nuevas sensibilidades para aproximarse al pasado, al presente y al futuro. Una enseñanza con una estructura narrativa puede ser una vía de hacerla atractiva, de despertar la creatividad y el interés. Los alumnos pueden enfrentarse de otra manera a los problemas y sentirse más motivados para pensar sobre ellos y buscar alternativas.

ESCUELAS como comunidades de lectores

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

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

⁷ J. Bruner (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje-Visor.



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

COMPROMISO con la convivencia y con el desarrollo afectivo

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

La dinámica laboral poco ayuda a establecer relaciones entre la familia y la escuela o entre la escuela y otros sectores sociales. Las necesarias políticas educativas se reducen, la mayor parte de las veces, a políticas escolares, limitadas a la labor que los profesores pueden hacer con sus alumnos

en las horas lectivas. La separación, la falta de tiempo y el desencuentro son características normales de la vida social, especialmente en los núcleos urbanos.

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

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

Las investigaciones recientes sobre el cerebro emocional⁸ han confirmado las relaciones entre las emociones y las habilidades cognitivas generales del alumno, algo que, por otra parte, los maestros ya constataban en su acción pedagógica. La competencia emocional incluye el autocontrol, la compasión, la capacidad de resolver conflictos, la sensibilidad hacia los otros y la cooperación. El cerebro emocional de los humanos les permite tomar conciencia del valor de la información recibida, lo que dota de significado emocional a las relaciones con los objetos y con las personas.

La sensibilidad y el desarrollo afectivo de las personas encuentran sus raíces más sólidas en las experiencias tempranas de los niños, en el clima de confianza y de afecto que viven con sus padres, capaz de transmitirles una seguridad emocional básica sustentadora de futuros intercambios afectivos. El contexto familiar es, en consecuencia, el núcleo inicial más poderoso para el desarrollo afectivo. No es extraño, por ello, que en muchas

⁸ Merece la pena leer el libro de J. LeDoux (1999) *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta (edición original en 1996).

ocasiones se considere a la escuela sólo relativamente preocupada con la esfera emocional de los alumnos y se atribuya a los padres una responsabilidad casi total en el cuidado de las experiencias de los niños en este ámbito. Sin negar el crucial papel de los padres, especialmente en las primeras edades, ha de aceptarse igualmente que los alumnos configuran en su tiempo escolar gran parte de sus relaciones afectivas con los otros, del conocimiento de sí mismos y de su autovaloración.

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



Integrar en la educación en valores los tres grandes ámbitos en los que se desenvuelve: el mundo afectivo y social, la reflexión compartida y la acción.



COMPROMISO con los valores

Aunque los códigos morales de diferentes tradiciones culturales no son similares⁹, existe un amplio acuerdo en las sociedades occidentales sobre los elementos fundamentales que configuran el comportamiento ético, la libertad de las personas, la tolerancia, el respeto mutuo, el cumplimiento de los valores cívicos y sociales, las actitudes solidarias y la responsabilidad. La educación moral, sin embargo, no puede plantearse separada y desgajada de las otras esferas del desarrollo humano. La educación moral debe formularse y vivirse en las relaciones con el otro y debe consolidarse por el conocimiento de los principios que mejor regulan el comportamiento de las personas. La educación moral ha de orientarse principalmente hacia la acción, pero debe apoyarse en el afecto, la empatía y la reflexión.

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

⁹ Puede consultarse a este respecto el libro de Elliot Turiel (2002) *The Culture of Morality. Social Development, Contexto and Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.

Determinadas emociones tienen una especial relevancia en el comportamiento moral. La empatía es una de ellas. Conectada con la confianza de las personas en sí mismas y en los otros, la empatía supone “sentir dentro de” más que “sentir con” o “com-padecer”¹⁰. En este sentimiento se encuentra la base de la sensibilidad hacia los otros, hacia sus problemas y su sufrimiento. La empatía favorece el altruismo y la conducta prosocial y está también presente en las actitudes a favor de una mayor justicia e igualdad entre los seres humanos. La confianza en uno mismo se configura a partir de experiencias de éxito, y esa confianza en sí mismo sustenta a su vez la sensibilidad hacia los otros. No es extraño por ello encontrar en algunas investigaciones¹¹ que los alumnos que maltratan en la escuela o que son maltratados manifiestan una peor relación con sus padres y obtienen peores resultados escolares que aquellos alumnos que no tienen o no sufren estos comportamientos. El mundo afectivo, social y académico de estos alumnos está profundamente imbricado, sin que se pueda establecer en dónde está el origen de estos problemas. La historia afectiva de las personas, con los otros y consigo mismas, explica por tanto una buena parte de su comportamiento cívico y social. La moralidad se construye a partir de la experiencia social.

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

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

EL DESARROLLO de la educación moral

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

Las escuelas inclusivas e integradoras, abiertas a todos los alumnos, en las que la marginación y la intolerancia están desterradas, son el horizonte deseable al que es justo aspirar. Creo que el respeto a las diferencias se aprende desde pequeños conviviendo y apreciando a aquellos que manifiestan mayores diferencias. En este sentido, la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en un colegio es una opción de valor con profundas consecuencias. Es cierto que el avance hacia las escuelas inclusivas es lento y trabajoso y en ocasiones no recibe el apoyo necesario de los poderes públicos. Sin embargo, la convivencia de todos los niños, capaces y menos capaces, aporta una experiencia enriquecedora y fomenta la comprensión y la ayuda mutua. De nuevo la educación moral conecta con la dimensión afectiva. La empatía con los más débiles es uno de los impulsos de la acción solidaria que se ve reforzado en edades posteriores por convicciones morales más racionales.

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

¹⁰ El libro de Alfredo Fierro (2000) *Sobre la felicidad* (Málaga: Ediciones Aljibe) es una interesante y atractiva reflexión sobre las condiciones para llevar una vida feliz. En él se analiza la sabiduría y el valor, la salud mental y la madurez personal, así como la dimensión ética de la felicidad. El significado de la empatía que se incluye en el texto procede de este libro.

¹¹ A. Marchesi, E.M. Pérez y R. Lucena (2002). “La comunidad educativa”. En A. Marchesi y E. Martín: *La evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una Etapa Polémica*. Madrid: Editorial SM.

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

Finalmente, la educación moral y cívica debe completarse por medio de la acción. En ocasiones, la reflexión sobre los valores en la educación tiene el riesgo de quedarse en un ejercicio intelectual sin traducción en una acción eficaz. Sin embargo, como acabo de señalar, la discusión moral debe plantearse como orientación de la acción más que como simple deliberación o discusión teórica. El objetivo del razonamiento moral no sería tanto el descubrimiento de la "verdad", sino la formación de un carácter "virtuoso", en terminología aristotélica, que permita a los individuos tomar decisiones apropiadas y justas ante los problemas que deben hacer frente. Sin duda, la acción respetuosa, tolerante y solidaria se ejerce en los contextos sociales más próximos: en las relaciones familiares, en la escuela o en el instituto, en los tiempos de estudio y en los tiempos de ocio, y muy especialmente en las relaciones con los amigos y compañeros. Sin embargo, es preciso dar un paso más y facilitar a los alumnos el que puedan realizar actividades voluntarias de servicio a la comunidad. Los alumnos, a partir de la educación secundaria, tendrían la oportunidad de participar en proyectos socialmente útiles: ayuda a colectivos desfavorecidos, programas de salud o de cuidado del medio ambiente, apoyo a alumnos más pequeños que lo necesiten, iniciativas culturales o programas educativos. Existe un amplio número de posibilidades que cada centro debe descubrir, desarrollar y ofrecer a sus alumnos para que en horario extraescolar puedan dedicar un cierto tiempo a ellas.

Termino con una última reflexión que pone en relación la educación moral con la defensa que hice anteriormente de la lectura y de una estrategia narrativa en la enseñanza. La incorporación de modelos morales en la educación a través de cuentos, narraciones, historias y tradiciones puede contribuir a que los alumnos conozcan determinados valores y se sientan identificados con los protagonistas que los encarnan. Hace falta, por tanto, incluir estas narraciones en el tiempo escolar y seleccionarlas de manera adecuada. También la lectura o la escucha de relatos puede ayudar a conocer y a respetar los valores y las tradiciones de otras culturas.



Giovanni Cifuentes

COMPROMISO con los profesores¹²

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

LA HISTORIA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

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

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

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

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

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

La experiencia acumulada de éxitos y fracasos juega un papel importante.

¹² La mayor parte de estas ideas se encuentran en el libro *Qué Será de Nosotros, los Malos Alumnos*. Madrid. Alianza, 2004.

EL SENTIDO de la educación

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

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

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

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



Giovanni Cifuentes

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

La educación y la evaluación ponen en juego los valores de los maestros y reflejan su forma de ser y de vivir.



Mauricio Toro