

1 VALORES Y FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Valores y formación inicial del profesorado

1

Aprender en valores en la Universidad: sentido y necesidad

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

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

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

Sin embargo, al igual que ocurriera con la educación en valores en la enseñanza no universitaria en los Noventa¹⁴, la reflexión y el debate sobre la necesidad de replantear y reubicar la universidad como un ámbito de aprendizaje ético también se ha visto activada. La relevancia y el sentido estratégico que adquiere la educación en valores en el ámbito educativo deriva de las demandas y retos que plantea la integración y cohesión sociales en nuestras sociedades complejas, multiculturales y con un alto grado de pluralismo normativo donde la educación se postula como un factor clave en el fomento de la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la convivencia democrática.

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

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

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

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

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

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

No hay duda de que, junto a la familia, es la escuela¹⁵ a quien se demanda más intensivamente esta tarea, por su tradicional protagonismo en la formación de las personas desde edades tempranas y durante un largo periodo de tiempo en sus vidas. Pero también las instituciones de enseñanza superior tienen su parte de responsabilidad en que los profesionales y especialistas de las distintas disciplinas, además de formarse personal y profesionalmente, aprendan a pensar, analizar, planificar o intervenir críticamente en las cuestiones o problemas sociales, a comprometerse y contribuir en la mejora de las condiciones de vida de las personas y los pueblos, a trabajar y convivir en contextos de diversidad, en definitiva a ser profesionales que actúen con responsabilidad y competencia ética en sociedad que les toca vivir.

Además, la enseñanza en las instituciones superiores ha de dar continuidad al modelo de aprendizaje que regula el sistema educativo en los diferentes niveles educativos en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); un modelo basado en el desarrollo de competencias para aprender *a ser, a hacer, a aprender, a vivir y a convivir* que ineludiblemente remite a la reflexión sobre los valores. En la medida en que el aprendizaje incorpora habilidades, procedimientos y conocimientos relacionados con el desarrollo y la realización personal, la convivencia, el respeto, el diálogo, se plantea igualmente la exigencia de un perfil profesional que responda a esas necesidades. De hecho, en los principios que inspiran las prioridades y directrices definidas en el espacio de educación superior europeo desde la declaración fundacional de Bolonia (1999) hasta hoy, sí se advierte una línea de continuidad en la preocupación por el papel de las universidades en una formación que vaya más allá de lo meramente profesional¹⁶. En las sucesivas declaraciones y normativas reguladoras se constata el subrayado del papel clave atribuido a las instituciones de enseñanza superior en el engarce de la relación entre conocimiento y cohesión social. En el núcleo del discurso sobre el EEES, éste se concibe como un marco que favorece y refuerza la movilidad social y la igualdad de oportunidades en un ámbito de movilidad geográfica que fomenta el respeto a la diversidad y la capacidad para tratar con otras culturas, el pluralismo lingüístico, el desarrollo de una ciudadanía activa y el reforzamiento de la identidad común europea. De modo explícito, en el *Preámbulo de la Declaración de Berlín de 2003* sobre el

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵ Disponible en: <http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf>

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

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

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

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

Una de las condiciones, además de los cambios en contenidos, metodologías, estrategias de aprendizaje, etc. que incorporen este enfoque, es la de disponer de un profesorado formado que ejerza el papel de ser un interlocutor ético, activo y referencial para esta tarea que, por otra parte, no siempre ha sido entendida y concebida como propia en el ámbito universitario. Dentro de las posibilidades que representan los cambios introducidos por el EEES en la formación universitaria, una cuestión a destacar por su relación con lo que venimos hablando, es la idea de que el profesor universitario ha de ser al mismo tiempo formador y orientador-tutor. La otra, el modelo competencial que da viabilidad a la incorporación de los valores como una parte sustancial e inherente del propio aprendizaje. En modelo competencial adoptado en España, la propuesta del Proyecto Tunning¹⁹ incorpora la referencia al *compromiso ético* en las competencias interpersonales. Así, la adopción por parte de los docentes de ese modelo competencial que, en principio, concibe las formas de pensar, de relacionarse, de sentir o de actuar mezcladas con valores, debiera facilitar el desempeño de esa tarea orientadora y formativa. Sin duda, cómo los docentes trasladan las competencias genéricas y específicas de las respectivas titulaciones a los contenidos, estrategias, procedimientos de aprendizaje, evaluación, etc., nos puede dar una idea de cómo se trabajan los valores en el ámbito universitario y en qué medida la universidad cumple el compromiso de formar no solo profesionales competentes en el desarrollo de un oficio, también buenos ciudadanos y ciudadanas.

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

2 Aprender en valores para enseñar en valores: sentido y responsabilidad.

La exigencia de formar y preparar profesionales armados éticamente para las sociedades en las que vivimos adquiere una dimensión específica y sustancialmente relevante cuando se trata de la formación de los profesionales de la enseñanza por su responsabilidad y protagonismo en la formación intelectual y aprendizaje social de niños/as y jóvenes. En estas sociedades altamente diversas, globalizadas y complejas, los procesos de individualización y desinstitucionalización han forzado el replanteamiento de las condiciones de socialización y el modo en que se construyen las identidades personales, así como el sentido y papel de las agencias tradicionales como la escuela en el aprendizaje social y la interiorización de valores y normas (Dubet y Martuccelli, 1998). Además, la diversidad²⁰ social, cultural y económica produce una fuerte heterogeneidad y arbitrariedad en normas, valores y actitudes que puede llegar a erosionar los vínculos sociales, lo que lleva a reflexionar sobre la necesidad de una cohesión social, del encuentro en valores mínimos, negociados y compartidos —“ciudadanía común” (Cortina, 1998), “moral transcultural” (Marina, 2000)— que garanticen unas condiciones para la sociabilidad y la cohesión social (Touraine 1995, 2005; Giddens 1997, 1995, 1993).

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

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

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

recorrido a través de leyes educativas y planes de formación²¹ evidencia esa correspondencia entre el contexto social, político y económico, los fines de la educación y su organización, la idea de lo que debe ser y hacer un profesional de la enseñanza y, consiguientemente, el modo de concebir las necesidades de su formación. Una formación que difícilmente está exenta de la referencia a valores y a su transmisión en el sistema educativo por la propia naturaleza de la práctica docente. Se trata de educar y educar en sí mismo es una acción que implica valores, sea de manera manifiesta o latente. Pero más allá de esta consideración universal, lo cierto es que en la medida en que a la educación, y a la escuela en particular, se le van atribuyendo fines formativos que amplían la acción educativa hacia cuestiones relacionadas con el desarrollo y la felicidad personal, la igualdad, la formación cívico-democráticas, el bienestar y la cohesión social, entre otros, la enseñanza de los valores gana en espacio, intencionalidad y detalle. Y una educación en valores entendida de forma intencional tiene que responder a preguntas del tipo qué valores enseñar, por qué, para qué y cómo, además de tener claro quién y qué autoridad tiene en esta tarea, todo ello dentro del marco específico de una comunidad educativa. Los docentes han de prepararse para ser capaces de gestionar esos interrogantes, y su formación ha de ser igualmente más intencional y sistemática cuanto más necesario sea que el profesorado asuma la responsabilidad de ser un referente e interlocutor en el aprendizaje ético del alumnado y, consiguientemente, cuanto más se conciba la escuela como un proyecto ético.

Porque sí parece que las necesidades de la escuela apuntan en esa línea, al menos en el plano de las intenciones. Las referencias de las instancias europeas a lo que, de forma genérica, se denomina “responsabilidad social” del profesorado²² —esto es, la derivada de las nuevas exigencias de índole social como la que plantea la integración de alumnado con necesidades especiales, la atención a la diversidad cultural y lingüística, la gestión de la multiculturalidad en los centros y/o la atención a problemas sociales, emocionales o de conducta—, como una de las tareas añadidas en la actualidad a la función docente, constituye una pequeña muestra de la preocupación por una formación personal del profesorado que va más allá de su capacitación técnica o pedagógica e interpela a su compromiso social y compartido con el resto de la comunidad educativa en la mejora de la enseñanza. En la consulta que bajo el título *Escuelas para el siglo XXI* se realizó en 2007 desde la Comisión Europea, orientada a la identificación

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

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

de las acciones necesarias para garantizar la calidad y modernización de la educación en los estados miembros, además de los supuestos de partida sobre la función de las escuelas en el aprendizaje en valores y el consenso social²³, llaman la atención los objetivos en torno a los cuales se formulaban algunos de los interrogantes, concebidos como factores contribuyentes a una escuela de calidad: educación para el crecimiento sostenible, la igualdad y la atención a la multiculturalidad, y preparación de los escolares para la ciudadanía responsable, la paz y la tolerancia de la diversidad. Objetivos todos ellos que requieren del aprendizaje de actitudes y valores que no está garantizado en la mera transmisión de conocimientos, como la propia Comisión reconoce²⁴. El aprendizaje ha de proveerse de situaciones, experiencias y relaciones significativas para que sea efectivo. Y ahí la figura del docente es fundamental en la iniciativa, la motivación y el ejemplo. De hecho, en la respuesta a esa consulta por la asociación de formación del profesorado en Europa²⁵ (Association of Teacher Education in Europe, ATEE), que destaca la importancia del apoyo y colaboración que puedan recibir del resto de la comunidad en la eficacia de las escuelas para responder a los nuevos desafíos, se advierte de la necesidad de que el profesorado se impliquen junto a familias, alumnado u otros agentes, en “crear un ethos de responsabilidad compartida”, además de tomar consciencia de “ser ejemplo” (*role models*) para el alumnado y transmisores de un currículum oculto de valores y actitudes.

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

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

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

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

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

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

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

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

¹² *Response from the Association For Teacher Education In Europe (Atee) to the public consultation on "Schools For The 21st Century"*. Disponible en: <http://www.atee1.org/uploads/kennisbank/atee_response_on_the_consultation_schools21stcentury_fina_pdf>

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

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

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

(Adler, 1992:78)

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

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

¹⁴ATEE (2006) *Quality of Teachers. Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Disponible en: http://www.atee1.org/uploads/kennisbank/quality_of_teachers_atee_def.pdf

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

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

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

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

