

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN

Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN

Hugo González González (ed.)
M.^a del Carmen Gil del Pino
Gemma Fernández Caminero
Luis del Espino Díaz
M.^a Dolores Hidalgo Ariza



Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Hugo González González (ed.)
M.^a del Carmen Gil del Pino
Gemma Fernández Caminero
Luis del Espino Díaz
M.^a Dolores Hidalgo Ariza

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono: 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-1357-111-9
Depósito Legal: M-22.189-2021

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

<i>Prólogo</i>	9
1. La profesión docente	13
1.1. Concepto de profesión y rasgos profesionales	14
1.2. Perfil de la profesión docente	16
1.3. Sociedad y profesión docente	23
1.3.1. Demandas sociales sobre la educación	24
1.3.2. Reconocimiento social de la profesión docente	25
1.3.3. Factores socioeconómicos y profesión docente	29
1.4. Desarrollo profesional docente	31
1.4.1. La formación inicial de los maestros en España	32
1.4.2. La formación inicial de los maestros en Europa	34
1.4.3. Las etapas y modelos del desarrollo profesional docente	36
<i>Propuesta de actividades</i>	41
<i>Preguntas de autoevaluación</i>	42
2. Teoría de la educación	45
2.1. Concepto de educación	46
2.2. Finalidades y valores	52
2.3. Contexto y agentes	56
2.3.1. Contexto	56
2.3.2. Agentes: familia y profesorado	59
2.4. Los ejes de la educación actual: inclusión, equidad, calidad, derechos humanos, ciudadanía democrática, cultura de paz y educación a lo largo de la vida	66
<i>Propuesta de actividades</i>	74
<i>Preguntas de autoevaluación</i>	74

3.	<i>Teorías contemporáneas de la educación</i>	77
3.1.	La Ilustración	77
	3.1.1. <i>Concepto</i>	78
	3.1.2. <i>Antecedentes</i>	78
	3.1.3. <i>Características fundamentales</i>	79
	3.1.4. <i>Jean Jacques Rousseau</i>	81
	3.1.5. <i>Pestalozzi</i>	82
	3.1.6. <i>Fröebel</i>	84
3.2.	La Escuela Nueva	84
	3.2.1. <i>María Montessori</i>	86
	3.2.2. <i>Ovidio Decroly</i>	87
	3.2.3. <i>Adolphe Ferrière</i>	88
	3.2.4. <i>Kerschensteiner</i>	90
	3.2.5. <i>Lorenzo Luzuriaga</i>	91
3.3.	El progresismo en Estados Unidos: John Dewey	93
3.4.	La Escuela Moderna de Celestin Freinet	94
3.5.	La educación socialista	96
	3.5.1. <i>El socialismo utópico</i>	97
	3.5.2. <i>El socialismo científico: Karl Marx y Friedrich Engels</i>	97
	3.5.3. <i>La educación en la Rusia soviética: Antón Makarenko</i>	98
3.6.	El movimiento antiautoritario	100
	3.6.1. <i>La pedagogía libertaria en León Tolstoi</i>	100
	3.6.2. <i>La Escuela Moderna de Ferrer Guardia</i>	101
	3.6.3. <i>La experiencia de Summerhill</i>	102
3.7.	La educación neoliberal	103
3.8.	La pedagogía crítica	105
	3.8.1. <i>Paulo Freire</i>	106
	3.8.2. <i>Michael Apple</i>	108
	3.8.3. <i>Donaldo Macedo</i>	109
	3.8.4. <i>Peter McLaren</i>	110
	3.8.5. <i>Henry Giroux</i>	111
	<i>Propuesta de actividades</i>	113
	<i>Preguntas de autoevaluación</i>	114
4.	<i>Evolución contemporánea de los sistemas educativos</i>	115
4.1.	Configuración de los sistemas educativos nacionales y factores condicionantes (político-ideológicos, socioculturales, económicos)	115

Índice

4.1.1. Configuración del sistema educativo francés	116
4.1.2. Configuración del sistema educativo inglés	120
4.1.3. Configuración del sistema educativo alemán	125
4.2. Origen y evolución del sistema educativo español	128
4.2.1. De las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano (1812-1857)	128
4.2.2. Las políticas educativas durante el periodo de la Restauración y la II República	133
4.2.3. La educación en España durante el franquismo	137
4.2.4. El sistema educativo español en la era democrática	140
Propuesta de actividades	143
Preguntas de autoevaluación	144
5. Sociedad actual y contexto europeo: tendencias de las teorías y prácticas institucionales	147
5.1. La sociedad del conocimiento	147
5.1.1. Conceptualización, características y repercusiones de la sociedad del conocimiento en la educación	148
5.1.2. Sociedad del conocimiento y competencias digitales	151
5.2. Discursos político-ideológicos en la educación actual	155
5.2.1. La globalización y el neoliberalismo en la sociedad del conocimiento	156
5.2.2. Educación ideológica y política educativa en un mundo globalizado	159
5.3. La agenda de educación en la sociedad del conocimiento	161
5.3.1. Desafíos de la agenda de la educación	162
5.3.2. La agenda europea de educación. Espacio Europeo de Educación para 2025	164
5.3.3. La agenda de educación 2030 para el desarrollo sostenible	168
5.4. Transferencia del conocimiento y buenas prácticas: programas euro- peos	172
5.4.1. Definición y características de buenas prácticas	172
5.4.2. Prácticas ejemplares	175
Propuesta de actividades	181
Preguntas de autoevaluación	181
Solucionario	183
Bibliografía recomendada	185

2

Teoría de la educación

La teoría de la educación es una ciencia reciente que se ha configurado de distintos modos en países como Alemania, Francia, Reino Unido o España. Petrus (1984) concibe la teoría de la educación como una ciencia “basada en la evidencia de los principios que regulan lo educativo y cuyo objetivo principal reside en el problema de los fines como ayuda para una eficaz aplicación de los medios” (p. 46).

En este capítulo trataremos de ofrecer una visión crítica y de conjunto acerca de las cuestiones objeto de la teoría de la educación basándonos en la evidencia, trataremos también el problema de los fines y el modo en que ha influido en conceptos básicos que están profundamente entrelazados y conllevan un modo u otro de entender y actuar en el campo educativo. Pretendemos huir en estas páginas de cuestiones complejas en torno a la metateoría de la educación, no profundizaremos en cuestiones etimológicas, más bien consideramos necesario facilitar un acercamiento a cuestiones básicas, apropiadas para una primera aproximación a conceptos que usualmente se atomizan hasta el extremo provocando en el lector una sensación de lejanía respecto a la práctica. En este sentido, facilitaremos una visión global acerca del concepto de educación, así como su relación con los valores y finalidades que conlleva una determinada concepción. Del mismo modo, consideramos necesario mostrar una panorámica acerca del contexto y otras cuestiones clave relacionadas con las anteriores, como los ejes de la educación actual.

Respecto a la extensión de nuestra revisión y dado que la teoría de la educación ha sido una ciencia que ha generado un conocimiento tan vasto como complejo, en este ma-

nual orientado a alumnado de grado, nos ceñiremos a la parte más aplicativa del espacio, que Colom Cañellas (1992) acota en los siguientes términos “el área concreta del dominio propio de la teoría de la educación estará formada por todas aquellas aportaciones orientadas a conocer la realidad educativa a fin de intervenir (modificar, innovar, etc.) sobre la realidad educativa (conocer para mejorar la práctica educativa)” (p. 14).

2.1. Concepto de educación

La educación es consustancial al género humano y, por tanto, todos nos aventuramos a definir el término educación. Sin embargo, se trata de una concepción compleja que no ha permanecido invariable a lo largo del tiempo. El origen latino de “educación” corresponde a los términos *educere* y *educare*. El primero de ellos significa “conducir fuera de”, y está relacionado con la individualización, el desarrollo de la potencialidad de cada persona. El segundo significa “alimentar”, “criar” y se resumiría en la inclusión de los sujetos en la sociedad a través del proceso de socialización (Luengo Navas, 2004). Desde entonces, el concepto se ha difuminado en función de distintas variables (Jover Olmeda y Thoilliez, 2010). En este sentido y de acuerdo con Belando-Montoro (2015), una conceptualización del término educación requiere tomar en consideración multitud de factores, entre ellos: económicos, ideológicos o culturales. Es decir, los conceptos se comprenden y explican en un determinado contexto, son resultado de un determinado desarrollo político y social y reflejan, a su vez, en su significado, el cambio de relaciones entre los distintos agentes que acaban provocando cambios en los propios conceptos. Al mismo tiempo, el concepto de educación está relacionado no solo con las ideas que representa, sino también con otros elementos curriculares con los que interactúa semánticamente.

Esta cuestión tiene su trascendencia cuando observamos el modo en que se traducen en la práctica educativa las distintas aproximaciones, antinómicas en muchos casos, en torno al concepto primero y a las características que lo acotan y su aplicación en último extremo. A este respecto y de acuerdo con Jover Olmeda (2013), debemos detenernos un momento a revisar las principales corrientes en pedagogía: humanista, neopositivista y crítico-emancipatoria.

La corriente humanista se caracteriza:

- En primer lugar, por su autonomía. Hace referencia a unos principios específicos que son propios de la pedagogía y que se basan en el carácter particular de la relación educativa, que difiere de cualquier otra relación humana.
- La relación entre teoría y práctica. Se trata de comprender la práctica para, desde la reflexión, dar un sentido a la misma práctica. De este modo, se elabora una teoría que permite adoptar decisiones.

- Historicidad de la pedagogía. Este principio resulta particularmente interesante en la aproximación que afrontamos en este capítulo pues nos obliga, o debiera obligarnos aunque algunos pretendan que olvidemos el pasado, a estudiar los problemas de la educación actual desde los presupuestos y condicionamientos históricos. Es decir, los objetivos, los fines, los valores, etc., dependen de la historia y el contexto.

La corriente neopositivista insiste en la necesidad de construir una ciencia de la educación basada en tres principios:

- Debemos trabajar en pro de una ciencia empírica basada en leyes regidas por hechos y sus relaciones.
- Debe ser una ciencia de carácter tecnológico, centrada en la relación causal entre medios y fines. Debe describir la realidad, explicarla y prescribir los medios necesarios para conseguir los fines deseados sin valorarlos.
- De lo anterior se desprende que esta ciencia debe permanecer libre de axiología. Es decir, sin valoraciones morales.

La corriente crítico-emancipatoria, también de gran interés para nuestro propósito, es posterior a la corriente humanista, insiste en la crítica social y se inspira en la teoría crítica de la escuela de Fráncfort. Se basa en dos principios:

- Método crítico-ideológico: hace referencia al condicionamiento que suponen las relaciones sociopolíticas y económicas para el pensamiento y la acción humanos.
- Interés emancipador, relacionado con el método crítico-ideológico, puesto que la función de la pedagogía pasa a ser la revelación de estas dependencias de intereses sociales y económicos o relaciones de poder.

Como afirmaba Gonsalves (1996), tanto a los docentes en formación como a los docentes con experiencia les molesta tener que atender a cursos que ponen en cuestión las ideologías dominantes que ellos respaldan de forma inconsciente. A pesar de lo cual, en estas páginas y con el objetivo de ser críticos al tiempo que coherentes, confrontaremos distintas corrientes y modelos pedagógicos tratando de mostrar, contrastar y analizar información de diversas fuentes. Se intentará el máximo nivel de neutralidad, sin embargo, comulgamos con Echeverría (1998), cuando afirma que la actividad científica “está cargada de valores en todas y cada una de sus fases, y que dichos valores son distintos en cada contexto científico” (p. 179). De este modo, adoptando una visión crítico-emancipadora, confrontaremos las corrientes humanista y neopositivista con objeto de que el lector conozca, en torno al objeto de estudio y mediante este ejercicio de análisis, las principales características y aportaciones de estos paradigmas.

Así por ejemplo, en este primer apartado, vamos a contrastar la visión que ofrece Sarramona (2000) desde la pedagogía tecnocrática sobre el término educación, que atendiendo a sus rasgos bien podría considerarse humanista. Este autor la define por medio de una síntesis de sus características como: “Proceso humano de perfeccionamiento, vinculado a valores sociales, que utiliza influencias intencionales, y que tiene como finalidad la individualización y la socialización de la persona”. Y la compararemos con otra concepción de educación basada en competencias que puede ubicarse en el paradigma neopositivista.

Revisemos previamente el origen actual de las competencias y su vinculación con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), actual promotora de políticas neoliberales a nivel global y encargada de evaluar el cumplimiento de las competencias que rigen el sistema educativo. Los hechos tienen una lectura clara y evidencian una utilización del neopositivismo –sesgado, como veremos– por parte del neoliberalismo (Ruiz, Narváez, y Silva, 2016). A este respecto es interesante rescatar algunas de las críticas de Pérez Gómez (2014), quien también ubica el paradigma de las competencias tanto en el neoliberalismo como en el neopositivismo. Una de estas críticas a las que hacemos referencia trata acerca de la evidencia parcial que se empleó de forma interesada para llevar a cabo reformas educativas, en concreto la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) con un potente sesgo ideológico y que *de facto* desplaza la educación en valores. El autor plantea una clara separación entre declaración de intenciones y hechos que se hace patente cuando observamos lo que supone en realidad la implantación del modelo de educación basada en competencias.

Respecto al origen, el actual concepto de educación neoliberal proviene de la Office of Education de Estados Unidos. Un proyecto, por otra parte, al que sus promotores renunciaron en 1977 debido a su cuestionable base teórica y la investigación generada. Este segundo concepto es afín a la propuesta de la Secretaria de Trabajo de dicho país, que conformó una comisión de expertos encargada de elaborar un documento titulado “Lo que el trabajo requiere de las escuelas” (Department of Labor, 1992). ¿Es la escuela infantil o primaria lugar para formar futuros trabajadores? La cuestión parece sencilla, pero está en manos de los agentes que intervienen en el proceso educativo. Más adelante tendremos oportunidad de plantearnos esta y otras preguntas.

En cuanto al concepto de educación basada en competencias, detengámonos un momento a analizarlo. Según De la Orden Hoz (2011), la definición que corresponde a esta concepción sería: “Educar es preparar a las nuevas generaciones para el desempeño exitoso de las funciones y los papeles o roles vitales, propios del hombre, en el contexto de una comunidad caracterizada por una determinada cultura” (p. 51). De acuerdo con la tradición anglosajona, en la que educación solo se concibe como acción, la definición del término en el paradigma de las competencias rompe con el vínculo entre el concepto y el resto de elementos curriculares, desmembrando el cuerpo en favor de una parte. Esto es, relegando los objetivos educativos para priorizar las competencias que pasan a

ser la finalidad última a pesar de las muchas dudas que existen respecto a su valor educativo (Castro Morera, 2011).

Por tanto, el cambio de concepto conlleva un cambio en los objetivos, las finalidades y los valores que debe perseguir la educación y, por ende, la escuela, sin olvidar a la familia que, también influenciada por el orden sociopolítico dominante, ha asumido que los valores neoliberales deben estar presentes y regir el funcionamiento y misión de la escuela. Se ha ido cediendo de este modo a la máxima neoliberal que rebaja los centros educativos públicos a meros establecimientos para formar a los futuros trabajadores.

Si observamos las características o elementos que componen o en las que se desgranán las concepciones referidas en este apartado, encontramos algunas diferencias importantes.

CUADRO 2.1. *Comparativa de concepciones humanista y neoliberal del término educación*

<i>Educación: concepción humanista</i>	<i>Educación: concepción neoliberal</i>
Proceso humano de perfeccionamiento vinculado a valores sociales	Educación es preparar a las nuevas generaciones
que utiliza influencias intencionales	x
tiene como finalidad la individualización y la socialización de la persona	...
...	para el desempeño exitoso de las funciones y los papeles o roles vitales, propios del hombre en el contexto de una comunidad caracterizada por una determinada cultura

En primer lugar, la concepción humanista considera la educación como un proceso, una evolución del ser humano que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Por su parte, la concepción neoliberal se ciñe a la preparación de las nuevas generaciones, haciendo referencia únicamente a etapas tempranas en relación con la formación por y para el trabajo. Solo recientemente han incluido entre sus políticas la cuestión del aprendizaje a lo largo de la vida, eso sí, en relación únicamente con la cuestión económica, ya que “los adultos con un nivel de competencias bajo son los que corren más riesgo de sufrir alteraciones del mercado laboral, como aquellas que resultan de la deslocalización y la automatización” (OCDE, 2019c, p. 89).

Mientras que la “educación” por y para el trabajo responde en origen a una doctrina liberal. Las influencias intencionales que observamos en la columna de la izquierda hacen referencia al tipo de influjo que se ejerce sobre el educando y que siempre debe evitar cualquier tipo de manipulación o adoctrinamiento.

La concepción humanista vincula el perfeccionamiento con la adquisición de valores sociales mientras esta cuestión no se observa en la columna de la derecha. Si bien es cierto que, en algunas versiones de la definición de competencia, directamente relacionada con el concepto de educación en el modelo neoliberal, sí que se incluye esta dimensión, como veremos enseguida.

Además de los valores sociales, la concepción humanista señala también la finalidad de individualizar, en alusión a alcanzar el máximo potencial de cada individuo, y la socialización de la persona. Estas notas concuerdan con las capacidades que debe desarrollar la educación, recogidas en los documentos que, de acuerdo con Sanz Ponce y Serrano Sarmiento (2017), más trascendencia tienen para plantear la finalidad de la educación y la escuela: *Aprender a ser* (Faure, 1973), *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) y *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (Bokova, 2015).

Por su parte, en la concepción neoliberal nos encontramos con imprecisiones y afirmaciones polémicas. Entre ellas, la búsqueda del éxito que está directamente relacionada con algunas de las definiciones que la propia OCDE hace de competencia: “Capacidad de satisfacer con éxito las demandas individuales o sociales, o de realizar una actividad o tarea...” (OCDE, 2002, p. 8). Un concepto, por cierto, que no han dejado de redefinir según ha recibido críticas y que en versiones posteriores no deja de incluir aspectos de todo tipo. Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Más tarde, pasó a involucrar la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular (DeSeCo, 2005). Se hace visible en esta evolución lo que Ruiz *et al.* (2016) advierten en su trabajo, el modelo “pesudopedagógico” que adopta un lenguaje y vocabulario propio que se ha naturalizado dibujando un nuevo marco neoliberal en el que la educación se pone al servicio de la estructura de mercado.

Parece evidente que concretar una definición de competencia no está siendo una tarea sencilla. Ha pasado de ser una capacidad a ser “aquellas que contribuyen” o “más que conocimientos”; ni que decir tiene que no se trata de un problema del concepto competencia en sí, sino que el concepto no es compatible con el ámbito educativo, por este motivo probablemente continúan dando vueltas a un término que no dejará de ser ambiguo (De la Orden Hoz, 2011).

En segundo lugar, ¿a qué se refieren los neoliberales con vida exitosa?, ¿qué tipo de éxito esperan del alumnado de infantil o primaria? Según el informe final de la OCDE denominado “Definición y selección de competencias clave” (DeSeCo, 2005), el diseño de las competencias del alumnado responde a las preguntas: “¿Qué deben poseer los individuos para funcionar bien en la sociedad tal y como es? ¿Qué competencias deben poseer para encontrar y retener un trabajo?” (p. 7). Desde esta perspectiva, se ilustra un diagrama en el que se responde a la pregunta que formulábamos acerca del éxito que orienta la educación basada en competencias:

CUADRO 2.2. *Competencias y objetivos individuales y colectivos*

<i>Éxito para los individuos, incluye:</i>	<i>Éxito para la sociedad, incluye:</i>	<i>Prioridad en el discurso, referencias en el texto:</i>
Empleo con ingresos aceptables	Productividad económica	14 + 14 = 28
Participación política	Cohesión social, equidad y derechos humanos	8 + 4 = 12
Salud personal y seguridad	Procesos democráticos	2 + 3 = 5
Redes sociales	Sostenibilidad ecológica	2 + 1 = 3

Fuente: elaboración propia a partir de DeSeCo, 2005, p. 5.

A la vista de este diagrama parece que el éxito que cabría esperar en el alumnado, como sucedía previamente con el concepto de educación, es muy distinto desde los paradigmas humanista y neoliberal. El éxito desde la perspectiva neoliberal prioriza necesariamente una formación para el trabajo, el humanismo y la perspectiva crítica tienen metas más ambiciosas.

En relación con la finalidad educativa, la definición de educación basada en competencias ha ido incluyendo progresivamente cuestiones relacionadas con las actitudes. Sin embargo, la relación entre competencias y actitudes no tiene base (Castro Morera, 2011), y como puede constatarse en las publicaciones de resultados, las actitudes no han formado parte jamás de las evaluaciones que se implementan en las pruebas estandarizadas con las que periódicamente se mide el nivel de aquellas competencias sobre las que sí existe interés en hacer un seguimiento y comparación (PISA).

Respecto a la alusión que se hace al contexto “de una comunidad caracterizada por una determinada cultura”, no parece creíble que presten atención al contexto de ninguna comunidad cuando la evaluación que llevan a cabo en todo el planeta es, como decíamos, estandarizada. De modo que, ¿a qué cultura hacen referencia? Parece evidente que se pretende reproducir e imponer una única cultura, la neoliberal. En cambio, el humanismo es o debiera ser universal, aspira a alcanzar unos valores que no se limitan a una única cultura.

En definitiva, el solapamiento que hace el neoliberalismo del concepto educación y competencia hace pensar que no consiguen –o ya no necesitan– redefinir el concepto a nivel teórico. Sin embargo, sí que han conseguido en gran medida transformar lo que significa para muchos de nosotros. Estamos ante una modificación de la práctica educativa con una base teórica muy cuestionada, el concepto educación basado en competencias ha conseguido imponerse a nivel global, con algo de resistencia por parte de algunos académicos, pero con el aplauso de organizaciones económicas como la OCDE, el

Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC) o el Banco Mundial, así como políticos y demás agentes sociales.

2.2. Finalidades y valores

La sociedad actual se caracteriza por la velocidad con la que suceden los cambios, la heterogeneidad, la diversidad de realidades y valores culturales. También hemos asistido al nacimiento de la posverdad, la manipulación y desinformación de los medios de comunicación, las contradicciones de quienes propugnan el liberalismo económico pero imponen aranceles, etc., una sociedad líquida en la que el ciudadano está perdiendo los referentes, en la que el relativismo moral y la falta de asunción de responsabilidades están a la orden del día.

En este contexto, y de acuerdo con Luengo Navas (2004), debemos tener presente que la finalidad en educación hace alusión a un modelo ideal de persona y sociedad. Existe una lucha por asentar o desplazar un modelo de *homo economicus* y debemos ser conscientes de la importancia de nuestro papel como educadores a la hora de fomentar valores relacionados con modelos humanistas o neoliberales.

Como se puede observar, los fines educativos son valores que pueden tratarse desde una perspectiva pedagógica y como no podía ser de otro modo, esta cuestión suscita distintas polémicas, así pues, nos centraremos en la que atañe a las corrientes pedagógicas que venimos analizando en apartados anteriores.

La educación, como hemos visto, incluía en su definición, en la vertiente humanista, la transmisión de valores. En esta corriente, la relación entre concepto, finalidad y valores está implícita y puede observarse claramente tanto en la definición de educación que hemos revisado de Sarramona, como en el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”. Mientras tanto, desde la perspectiva neoliberal o conservadora, toda acción en este sentido se ha criticado como una injerencia del Estado en lo que es tarea y responsabilidad exclusiva de los padres, una muestra relacionada con esta afirmación puede observarse en las polémicas suscitadas por la inclusión de asignaturas relacionadas con la educación para la ciudadanía.

En palabras de Bolívar (1995):

A raíz de la herencia liberal en educación, el campo de los valores se ha solido relegar a la esfera privada, y ha sido excluido como objetivo explícito de la educación institucionalizada; queriendo legítimamente huir de cualquier adoctrinamiento, hemos llegado a creer que cada alumno y cada alumna pueden aprender por sí mismos lo que

está bien y llegar a tener sus propios valores. No ya solo por los problemas sociales, agudizados en comportamientos de la juventud, se tiene que educar en valores, sino también para que la escuela recupere su función educativa y no se limite, al hacer dejación en otras instancias, a una reproducción de los valores y actitudes socialmente vigentes (p. 10).

Así pues, podríamos afirmar que la finalidad desde la concepción humanista se concreta en la educación en valores, mientras que la educación neoliberal se enfoca a la preparación de futuros trabajadores, lo cual no deja de ser una visión sesgada del sistema educativo por parte de quienes opinan que no se debe educar en valores. Aunque no cabe duda de que una persona que interiorice una serie de valores adquirirá no solo una serie de actitudes, sino también los conocimientos y competencias necesarios para desarrollar cualquier actividad, también profesionalmente. La jerarquía de los elementos curriculares, sin embargo, es en este caso inversa; las competencias no son el objetivo y fin último sino un producto, resultado de una educación integral.

De este modo, como sucedía con la definición de educación, estamos ante la necesidad de definir una finalidad que se materializa en un ideal de persona y sociedad. Y a la vista de la declaración de Bolívar, parece sensato y acorde con las necesidades de la sociedad actual, la intervención de todos los agentes sociales para llevar a cabo una educación en valores. De acuerdo con Buxarrais Estrada (2015):

Los valores son criterios que nos permiten juzgar la realidad, pueden considerarse como actitudes y predisposiciones personales que orientan la conducta. También, los valores humanos son aquellos bienes universales que pertenecen a nuestra naturaleza como personas y que, en cierto sentido, nos humanizan, debido a que perfeccionan nuestra naturaleza y condición humana (p. 118).

Así pues, debemos elegir los valores que consideremos más necesarios en función de las necesidades sociales en general y las de nuestro alumnado en particular. Podemos remontarnos a Trilla (1992), quien distinguía entre valores positivos, valores negativos, contravalores y valores socialmente controvertidos. O bien adoptar la jerarquía de los valores de Scheler (2001), que se mueve entre los valores religiosos y sensibles. También podemos optar por la pirámide de necesidades de Maslow (1979), una de las propuestas más conocidas y que plantea una relación evolutiva y jerárquica desde los valores más básicos, como la supervivencia, a los más complejos, como la autorrealización.

Una propuesta más reciente de Gracia y Gozalvez (2016) es la fundamentada en una educación que cumpla tanto con el apartado 2, artículo 27 de la Constitución española (“el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”) como con el artículo

26 de los Derechos Humanos. Los autores consideran cinco valores éticos y cívicos que deben considerarse irrenunciables desde una perspectiva educativa:

1. *El valor de la libertad significativa*, considerada como la principal aportación del liberalismo, que alude no solo a la ausencia de coacciones sino al ejercicio de la libertad, eligiendo adecuadamente la opción que en nuestra vida cobra significación.
2. *El valor de la responsabilidad convencida*, y es que la libertad, en el ámbito de la educación, solo puede practicarse vinculada a la responsabilidad. No pueden considerarse únicamente los derechos, sin atender a las obligaciones, estaríamos desviándonos del modelo ideal de persona y sociedad responsables que implican el concepto de educación.
3. *El valor de la igualdad complementado con el de la diferencia*, que implica el reconocimiento de las diferencias que enriquecen y las desigualdades ilegítimas que deben suprimirse. De este modo, el trato debe ser diferenciado para favorecer a los desfavorecidos.
4. *El valor de la solidaridad*, que nos empuja a adherirnos al resto de la humanidad y nos obliga a ponernos del lado de quienes sufren. Este valor está relacionado con la tolerancia activa, que promueve el respeto mutuo y el reconocimiento de las diferencias.
5. *El valor del respeto a partir del reconocimiento recíproco*, imprescindible punto de partida para respetar las ideas, creencias o prácticas de los demás. En este caso también es necesario distinguir la tolerancia activa, que ya hemos resumido, de una tolerancia pasiva que consiste en una actitud de resignación o indiferencia. La segunda acepción se asocia al individualismo, una actitud atomista que es insuficiente y genera problemas de convivencia.

CUADRO 2.3. *Jerarquía de necesidades y valores de Maslow (1979)*

5. <i>Autorrealización</i>	Ética, libertad, creatividad, resolución de conflictos, aceptación enriquecedora, sensibilidad estética, solidaridad
4. <i>Reconocimiento</i>	Autoestima, confianza, respeto, éxito
3. <i>Pertenencia</i>	Amistad, afectos, intimidad sexual
2. <i>Seguridad</i>	Física, de trabajo, de recursos, moral, familiar, de salud, privacidad
1. <i>Supervivencia fisiológica</i>	Respiración, alimentación, descanso, bebida, sexo

Una vez seleccionados los valores que consideremos prioritarios en nuestras aulas, la enseñanza de estos ha de cumplir una serie de requisitos, han de considerarse no solo el

componente cognitivo, sino también de forma interrelacionada el componente afectivo y el componente conductual. El docente debe promover situaciones en las que el alumnado pueda experimentar e interiorizar los valores. Parra Ortiz (2003) enumera cinco condiciones necesarias para que se posibilite y aliente el desarrollo de los valores en el aula:

1. *En relación con el sistema de valores que se pretende promover y desarrollar en el aula*, debemos tener presentes los valores básicos que serán objeto del proceso de enseñanza aprendizaje, así como los sistemas de valores del contexto sociocultural, el alumnado y el propio docente para desarrollar una relación entre los mismos que sea coherente.
2. *En relación con el clima social del aula*, es necesario propiciar un ambiente en el que el alumnado sienta la necesaria seguridad y confianza que le permita manifestarse abiertamente y sienta la comprensión y respeto de todo el grupo clase.
3. *En relación con la actitud del profesorado hacia la educación de los valores*, que debe comprender y compartir, en primer lugar, la necesaria implicación del profesorado en esta labor. Una vez involucrado, el docente debe no solo conocer, sentir y practicar los valores, sino que además debe aprender los distintos métodos para su enseñanza.
4. *En relación con las variables de espacio y tiempo más adecuados para la práctica de los valores*, debemos aprovechar las circunstancias acaecidas en el día a día para llevar a cabo una educación en valores existencial, con transferencia a la práctica y basada en las realidades, hechos, situaciones, conflictos y problemáticas que se observan día a día. Las prácticas institucionalizadas, acotadas en el tiempo y el espacio, no suponen un aprendizaje significativo para el alumnado.
5. *En relación con la organización dada al contenido didáctico*, es necesario abordar las situaciones analizadas y debatidas desde un prisma interdisciplinar. Es posible y muy enriquecedor, desde una perspectiva didáctica, integrar un problema de valores para introducir o culminar diversos temas de estudio.

No podemos concluir este apartado sin plantear la problemática que supone la necesidad de trabajar una serie de valores, a los que debe dirigirse un esfuerzo intencionado de planificación, si después pasamos por alto una evaluación que nos permita conocer el alcance de nuestras actuaciones. Y es que el neopositivismo y el neoliberalismo han impuesto la rendición de cuentas o *accountability*, y aunque en principio es una reivindicación justa, que conlleva la transparencia y conocimiento acerca del modo en que se invierte el dinero de los contribuyentes, en la práctica supone que lo que no se evalúa no existe. De modo que, al hecho de no prestar atención a la enseñanza de los valores desde la escuela, dado que el propio paradigma neoliberal presupone que es una cuestión ajena al proceso educativo, se suma un segundo motivo, los valores son difícilmente evaluables. Ambos argumentos implican que no se midan más que las competencias en

lenguaje, matemáticas, ciencias y tecnología; quedando relegado todo aspecto que no sea fácilmente cuantificable y que no responda a los intereses neoliberales. Pérez Gómez (2014), de nuevo, lo resume de manera adecuada:

Es fácil entender que incrementar el nivel o la exigencia de estándares comunes cada vez más exigentes no garantiza la mejora de la calidad de los aprendizajes si los estándares son erróneos o equivocados. Medir mejor lo que no merece la pena o lo que no tiene sentido es una equivocación que no incrementa el valor. El problema se sitúa no en el nivel de los estándares, sino en su sentido y valor (p. 65).

La evaluación neoliberal, representada por el paradigma de educación basada en competencias, llega al sistema educativo bajo el pretexto de una necesaria mejora del rendimiento académico y unido al desarrollo e implantación de evaluaciones internacionales a gran escala, de las que el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE es su máximo exponente (Castro Morera, 2011). De este modo, la necesidad neopositivista de cuantificación, mediante una evaluación que olvida o no tiene interés en medir los aprendizajes más valiosos, está determinando los objetivos y finalidades. Asistimos a la perversión e inversión del orden natural de las cosas según el cual los objetivos educativos deberían priorizar y determinar el resto de elementos curriculares.

2.3. Contexto y agentes

La crisis actual del sistema de valores en las sociedades occidentales se deriva de la transformación social producto de la industrialización. El estricto control moral que ejercía la familia, la escuela y la iglesia sobre la juventud no ha sido sustituido por ningún otro agente o institución social (Coombs, 1985). Y, sin embargo, para que la educación en valores sea posible y eficaz se requieren tres condiciones principales. La más importante, condición *sine qua non*, es la que vamos a abordar en este capítulo y se resume en una cada vez más necesaria unidad y congruencia en los valores de los agentes educativos: familia, escuela y Estado (Parra Ortiz, 2003).

2.3.1. Contexto

Tal y como hemos visto, los conceptos tienen su origen y se desarrollan en función de distintos contextos y bajo la influencia de distintos agentes. El contexto español tiene la particularidad de haber sufrido una interrupción en su progreso que nos distancia de muchos otros países de nuestro entorno. De este modo, nuestra evolución en lo que respecta

al devenir por los distintos modelos pedagógicos ha sido muy irregular. En palabras de Alejandro Mayordomo, en referencia al “modelo pedagógico franquista”, este supuso “un alto en el camino en la dinámica histórica de una pedagogía de progreso; un paréntesis en nuestra historia, importante por su peculiaridad y decisivo por sus consecuencias” (Mayordomo, 1999, p. 112).

El entrecomillado en “modelo pedagógico franquista”, es una licencia que nos permitimos dadas las características que destaca Barreiro Rodríguez (1995) en relación con dicho modelo (manipulación de textos escolares, feroz clasismo, ventajas de todo tipo para la enseñanza privada y confesional, entre otras), que lo ubicarían en un espectro que no puede categorizarse únicamente como modelo pedagógico tradicional, sino que, debido a las señas de nacional-catolicismo, lo desterrarían directamente al ámbito del adoctrinamiento y muy alejado del concepto de educación.

Así pues, aunque España vivió un periodo acorde y en consonancia con el resto de Europa en lo que a régimen político y separación Iglesia-Estado se refiere, también en el terreno escolar los avances conseguidos hasta la proclamación de la II República se vieron interrumpidos por la guerra civil española. La dictadura supuso no solo una vuelta a la escuela tradicional, sino también una instrumentalización de la escuela pública con el único objetivo de adoctrinar al alumnado.

Mientras otros países con los que solemos compararnos en las pruebas internacionales, como PISA, han tenido un desarrollo ininterrumpido en materia educativa, nuestro país ha permanecido décadas aislado y bajo un régimen cuya sombra aún tiene repercusiones hoy día. Respecto al papel de las instituciones económicas internacionales y en relación con la actuación política en materia educativa, cabe mencionar la búsqueda de la reducción del alcance del Estado, siempre en defensa de los sectores sociales más conservadores (Colella y Díaz Salazar, 2016). Para apuntalar esta afirmación basta revisar las características de la escuela tradicional y neoliberal para observar las similitudes entre ellas y lo alejadas que están ambas del modelo de la Escuela Nueva que cercenó, como hemos comentado anteriormente, en nuestro contexto, la guerra civil y posterior dictadura. Sin ánimo de extendernos puesto que estos modelos se revisarán –entre otros– en el siguiente capítulo, podemos avanzar que la escuela tradicional es totalmente opuesta a la Escuela Nueva. Las características principales de la escuela tradicional son: logocentrismo (la clase gira en torno al discurso del profesor); requiere pasividad al alumnado; el rol del maestro es controlar al alumnado ejerciendo su autoridad; se basa en la competición, la instrucción y el memorismo. Mientras que la Escuela Nueva promovía el paidocentrismo (el centro de todo es el alumnado), necesitaba la participación del alumnado, el rol del maestro era orientar y motivar, se basaba en la cooperación y la educación integral.

El neoliberalismo, por su parte, pretende formar capital humano y concibe la economía como la finalidad última a la que todos debemos contribuir, aunque el reparto posterior de la riqueza o beneficio conseguido sea desigual (Ruiz *et al.*, 2016). Para este propósito traslada al campo educativo las estrategias con las que pretende socializar a los

futuros ciudadanos y optimizar este sistema social: leyes de mercado, de productividad y eficiencia, rendición de cuentas y énfasis en la evaluación. Se trata de una transición sencilla dado que comparte, con la escuela tradicional, algunas de las características clave. El alumnado ha dejado de ser el centro del proceso, el logocentrismo de la escuela tradicional ha sido sustituido por las competencias que hay que lograr en el alumnado y que vienen a detallar mediante el desarrollo de criterios de evaluación, la actividad en el aula. El rol del profesor, de este modo, es únicamente decidir el orden en el que van a trabajar estos criterios en su clase y seleccionar actividades que correspondan con dichos criterios, simplificando, mecanizando y estandarizando el proceso de enseñanza. De nuevo, la competitividad y el énfasis en la evaluación rigen la dinámica del aula y marcan el calendario de todas las escuelas, los docentes son conscientes de que pronto tendrán otra evaluación externa que clasificará a sus alumnos, a su colegio y su labor.

De este modo, como decíamos, hemos pasado, en muchos casos, del paradigma tradicional directamente al neoliberal, asumiendo así que una educación humanista que ponga al alumnado en el centro del proceso educativo para lograr una vida digna y plena es secundario o incompatible con la necesidad de enfocar todo el sistema al aumento de la productividad (económica). Para dar continuidad al modelo de sociedad actual, el neoliberalismo pretende minimizar la intervención del Estado, lo que supone, para comenzar, un intento de minimizar el “gasto” (en lugar de inversión) en la escuela pública favoreciendo a la escuela privada, como ya hizo la escuela tradicional en España durante el periodo franquista. Mediante el recorte en gasto público y otras políticas promovidas por el movimiento neoliberal se consiguen, entre otros objetivos, aumentar la ratio de los centros públicos, disminuir el equipamiento y materiales de los centros públicos, seleccionar al alumnado que asistirá a centros privados-concertados, evitando que ciertos colectivos puedan perjudicar el posicionamiento en los distintos *rankings*, etc.; desacreditando así los resultados de la escuela pública y provocando la formación de guetos educativos. Se consigue de este modo trasladar la presunción, nunca probada, de que las escuelas públicas son de menor calidad que las privadas (Pianta y Ansari, 2018).

En ambos casos, tanto la escuela tradicional, primero, como la neoliberal, en la actualidad, pretendían y pretenden formar ciudadanos que contribuyan a una causa o régimen del que no participan y que es gestionado desde la distancia por influyentes esferas económicas y políticas. Estamos ante un retorno a la primera concepción sobre la educación pública que tuvo lugar durante la Revolución francesa, lo que Puelles Benítez (2006) definía como fase liberal. En dicha fase se articulaban dos tramos de enseñanza, uno elemental para las clases populares y otro de instrucción media y superior para las élites. Por fortuna surgió otra concepción de carácter jacobino, que aspiraba a una educación democrática centrada en la igualdad básica de todas las personas. Esta segunda concepción que inspiraba el concepto humanista de educación y que es origen del concepto moderno de derecho a la educación parece haber sido finalmente superada por una concepción neoliberal en la que la escuela privada y concertada forma a las élites y