

Transversalidad y educación en valores en la LOCE

Antes de abordar el tratamiento de la transversalidad y la educación en valores en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), conviene recordar la situación de partida de la transversalidad en el sistema educativo. El hecho positivo de su reconocimiento jurídico por la LOGSE no ha estado marcado por los apoyos que eran precisos

Xesús R. Jares
Profesor de la Universidad de A Coruña

No solamente han faltado esos apoyos sino que la Administración educativa, ya en la segunda época del Gobierno socialista, ha adoptado determinadas medidas que han dejado a los temas transversales en una posición muy delicada para ser asumida por el colectivo docente, que, dicho sea de paso, tampoco estaba y está muy sobrado de ánimos, formación y condiciones para encarar este reto.

Diferentes autores y autoras hemos señalado estos obstáculos; obstáculos que la nueva ley no sólo no palia sino que, lejos de resolverlos, los agrava todavía más tanto por omisión como con determinadas propuestas que son auténticas cargas de profundidad contra los conceptos y valores de los temas transversales y de la transversalidad en general.

Las reformas y las concepciones educativas asentadas en los modelos “técnicos” o “científicos”, descartan por principio la educación en valores

1. Silenciamiento de los temas transversales y concepción técnica y eficientista de la educación

La LOCE silencia totalmente la transversalidad. Pero además, si bien en la exposición de motivos se dice que la educación “está siempre influida por el mundo del conocimiento y por el de los valores”, la apuesta por la neutralidad y la concepción técnica de la educación, que es una de las señas de identidad inequívocas de la ley, limita profundamente la educación en valores. Como sabemos por la historia de la educación, las reformas y las concepciones educativas asentadas en los modelos “técnicos” o “científicos”, descartan por principio la educación en valores –la ley habla sobre todo de transmisión de valores- centrándose en los llamados “contenidos clásicos”. La segunda justificación de la ley según el Ministerio no deja lugar a dudas sobre esta característica: “El segundo eje de medidas de la Ley consiste en orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados” ¡Todavía más!.

Esta posición que se refuerza con presupuestos “técnicos” de la evaluación, considerada como una actividad objetiva, desarrollada a través de métodos objetivos y con la finalidad de “identificación de los errores y de los aciertos”. El círculo perverso es demoledor. Se parte del mito de la igualdad de oportunidades, continúa con la flexibilización del sistema educativo en función de los diferentes intereses y aptitudes, y se cierra con una “evaluación objetiva” que hará justicia al esfuerzo de cada uno. Todo ello desde el olvido nada inocente de los

diferentes contextos sociales, económicos y culturales de los que procede el alumnado y en los que se realiza el proceso educativo.

2. Valores que se proclaman y medidas contradictorias

Probablemente el aspecto más positivo de la transversalidad es que hace explícitos unos conceptos y valores ligados a una serie de temáticas que se ha convenido en denominar “temas transversales” y que, además, “obliga” a trabajarlos en todas las áreas de las etapas educativas. En este sentido, en toda ley o en todo proyecto educativo no solamente debemos analizar los valores que explícitamente se dice que se pretenden buscar sino también ver los que no se dicen, y, en relación con los primeros, analizar qué tipo de medidas, contenidos, formatos organizativos, etc. se impulsan para evaluar tanto su coherencia con los valores expresados como en relación con la viabilidad de los mismos. En este sentido la LOCE incurre en contradicciones, o mejor dicho, en cinismos e hipocresías¹ que es necesario denunciar. Sirvan de muestra los siguientes ejemplos:

a) *Democracia sin participación.* Las contradicciones de la LOCE en esta categoría son diversas. En primer lugar, de qué nos vale que se diga que es un derecho del alumnado “participar en el funcionamiento y en la vida del centro” (artículo 2.2.e), cuando la ley reduce drásticamente la participación en general de todos los sectores de la comunidad educativa y del alumnado en particular. Así, por lo que respecta a este último, el artículo 81.3 permite su participación en el consejo escolar sólo a partir del tercer curso. Es decir, que se le priva nada menos que en dos cursos de la posibilidad de participar en este órgano colegiado. Además, el sector de estudiantes puede perder cuota de participación en su número de representantes al ir en el mismo tercio con los representantes de las madres y padres (artículo 81.2.e).

Igualmente, se cercenan las posibilidades de intervención democrática cuando se distingue entre órganos de participación y órganos de gestión (artículos 77 y 78), quedando los primeros –claustro de profesores y consejo escolar- únicamente para tareas de control de los segundos. Incluso en un tema tan significativo para la convivencia de los centros, y por consiguiente para la educación para la paz, como es la resolución de conflictos se atribuye todas la competencias al director (artículo 79.h), mientras que tanto el consejo escolar (artículo 82.e) como el claustro de profesores (artículo 84 h y j) sólo serán informados de las medidas disciplinarias impuestas por el director.

En el caso del claustro el apartado j del artículo 84 aún permite la posibilidad de “proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro”, mientras que ni siquiera esta posibilidad se contempla para el caso del consejo escolar, que queda reducido a “conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente” (artículo 82.e). Es evidente la concepción implícita de disciplina y la forma de tratarla.

b) *Calidad versus igualdad.* Un aspecto esencial de determinados temas transversales, como la Educación para la Paz (EP) y la educación no sexista, es su apuesta por la igualdad y la no discriminación. Sin embargo, lo que en esta ley se considera su “objetivo esencial”, la calidad, se concreta en el articulado en claras e inequívocas medidas segregadoras y discriminatorias, siendo la más palpable el establecimiento de los itinerarios a partir de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (artículo 26). Igualmente es rechazable el artículo 43.4 que prevé la creación de centros especiales para estudiantes superdotados.

c) *Igualdad de género y discriminación.* Se proclama la igualdad de derechos y la no discriminación en relación con el género, pero en cambio el texto de la ley está escrito

exclusivamente en masculino; no existen ni las profesoras, ni las alumnas ni las directoras. Igualmente, es muy significativa la ausencia de la variable sexo en el artículo 72.3 sobre la admisión del alumnado, que deja abierta la posibilidad de discriminar la admisión del alumnado por esta variable.

3. Sobre la disciplina y el respeto al profesor

Nuevamente la concepción técnica y autoritaria desde la que está redactada la Ley presenta estos conceptos como universales, como si no hubiese diferentes formas de entender la disciplina y el respeto. Por lo que respecta a la disciplina debemos recordar, como hemos desarrollado en otro lugar (Jares, 2001), que es inherente y necesaria a todo proceso educativo. La cuestión, por lo tanto, no es plantearse disciplina sí o no, sino qué tipo de disciplina queremos. Los que trabajamos en la Educación para la Paz llevamos años diciendo que debe construirse desde relaciones de reciprocidad, justas y democráticas. Por ello hablamos de disciplina democrática (Jares, 2001) como antítesis de la disciplina tradicional o autoritaria cuyas señas de identidad son el dominio, la jerarquía, la sumisión del alumnado y la imposición.

Lo mismo podemos decir en lo relativo al respeto, que no puede estar circunscrito en la relación unidireccional del alumnado con el profesorado tal como aparece en la ley. En definitiva, estamos hablando de una diferencia fundamental: para nosotros la disciplina, como el respeto, son a la vez objetivos y medios del proceso educativo, que como tales y desde los cuales debemos planificar nuestra acción educativa. Plantearlos como hace la ley como un *a priori* y en una única dirección es plantear un escenario escasamente educativo y altamente conflictivo.

4. Relanzamiento de los contenidos conceptuales clásicos versus transversalidad

Además de los obstáculos enumerados, debemos añadir los controles externos al centro educativo, o para ser más exactos el tipo de control que se ha creado con los indicadores de rendimiento, la selectividad, las pruebas nacionales y la reinversión de la reválida en la LOCE, centrados en los conocimientos clásicos. Es obvio que con esta medida las temáticas y valores de los temas transversales van a quedar todavía más silenciados. En efecto, *esta tendencia de control externo en la dirección de primar un determinado tipo de conocimiento y una determinada forma de evaluarlo provocará la exclusión de los contenidos y valores de la transversalidad*. El “Sistema Estatal de Indicadores de la Educación” (artículo 98.1), la “evaluación general de diagnóstico” tanto en la Educación Primaria (artículo 18) como en la Secundaria (artículo 30) centradas en “comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas” de estos dos niveles educativos, serán realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo en colaboración con las comunidades autónomas, y versarán sobre “evaluaciones de diagnóstico sobre áreas y asignaturas... y versarán sobre competencias básicas del currículo” (artículo 97.1). Está, pues, claro y explícito que los contenidos de la transversalidad no se contemplan y también intuimos cuáles serán las “competencias básicas del currículo”.

Los que trabajamos en la Educación para la Paz llevamos años diciendo que la disciplina debe construirse desde relaciones de reciprocidad, justas y democráticas

Por si fuera poco, este sistema de murallas concéntricas antitransversalidad se cierra con la “prueba general de Bachillerato” –nuestra antigua reválida- que es necesario superar para

obtener el título de Bachiller (artículo 37). En su apartado 2 del artículo 37 se aclara que la “prueba versará, en todo caso, sobre las asignaturas comunes y específicas de las diferentes modalidades del Bachillerato”.

Sin duda estas medidas condicionarán el trabajo en las aulas de forma muy significativa, no sólo en cuanto al tipo de contenidos sino también en relación con el tipo de metodologías didácticas y formatos organizativos, propugnando una vuelta atrás hacia las “metodologías didácticas más tradicionales y autoritarias que funcionan a la hora de garantizar el recuerdo de las informaciones que se necesitan para responder en los tests” (Torres Santomé, 2003:80).

1 Cinismo e hipocresía son igualmente señas de identidad de la política del Gobierno y del Partido Popular en la guerra de EE.UU contra Irak que con tanto ardor y regocijo han abrazado tanto el señor Aznar y su Gobierno como el grupo parlamentario conservador.

Referencias Bibliográficas

Jares, X.R. (2001): Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Popular, Madrid.

Torres Santomé, J. (2003): “Política de estándares para controlar los centros”. Cuadernos de Pedagogía, ° 321, febrero, pp.77-82.

Notas:

Xesús R. Jares es coordinador de Educadores/as pola Paz-Nova Escola Galega y colaborador habitual de los Cuadernos Bakeaz, que se publican regularmente en TE.

Ropaje ideológico

El relanzamiento de los indicadores es otra prueba del ropaje ideológico de la pedagogía científica, como si los indicadores fuesen medidas objetivas, universalmente válidas e independientes de los contextos sociales, culturales, políticos y educativos en los que se trabaja. No se trata de rechazar la evaluación y el control del sistema educativo, que son necesarios, sino el tipo de control y el tipo de conocimiento que se pretende potenciar a partir de ese tipo de control.

Convivencia para el estudio

Observamos un doble reduccionismo en relación a la convivencia, que es una de las preocupaciones y justificaciones de la ley. Por un lado, la convivencia sólo se relaciona con los comportamientos del alumnado. Parece como si las diferentes variables que intervienen en el proceso educativo –metodología didáctica, actitud del profesorado, formatos

organizativos, contenidos, etc.-, no incidiesen en el tipo y calidad de la convivencia. Por otro lado, las referencias a la convivencia aparecen ligadas al estudio, es decir, no es considerada como un objetivo y contenido educativo en sí mismo sino como necesidad para que el estudio pueda llevarse a cabo. El apartado d del artículo 2.3. es muy ilustrativo de lo que decimos.