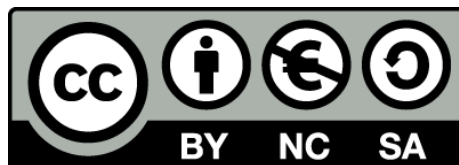




La contribución de las comunidades de aprendizaje al desarrollo de la competencia social y ciudadana

Cristian Comte Navarro



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – CompartirIgual 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0. Spain License.**



Universitat de Barcelona

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO: EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

BIENIO 2006 - 2008

TESIS DOCTORAL

**La Contribución de las Comunidades de Aprendizaje al Desarrollo
de la Competencia Social y Ciudadana**

Presentada por:
Cristian Comte Navarro

Dirigida por:
Dr. Ignasi Puigdemívol Aguade

Barcelona, 2013

**La Contribución de las Comunidades de
Aprendizaje al Desarrollo de la Competencia
Social y Ciudadana**

DEDICATORIA

A mi madre, por su amor y apoyo incondicional, y por sus enseñanzas de solidaridad, justicia y verdad, que son el motivo último de la realización de esta investigación.

AGRADECIMIENTO

Mi mayor gratitud al personal docente de la comunidad de aprendizaje del Centro Educativo “Lledoner”, por concederme la oportunidad de participar como voluntario en las actividades escolares.

A los familiares de los alumnos por la confianza que me brindaron al incorporarme como uno más en la comisión de voluntariado, por compartir su tiempo para intercambiar con el investigador sus ideas y opiniones, y por su dedicación y paciencia durante las largas entrevistas y conversaciones.

A los alumnos y alumnas por el afecto y gratitud que manifestaron por mi trabajo como voluntario, y por la seriedad y el entusiasmo con que asumieron su participación en las entrevistas.

A mi Tutor, Doctor, Ignasi Puigdemívol Aguade, por su oportuna ayuda, revisión crítica y contribución teórica.

Dedicatoria.....	v
Agradecimientos.....	vii
Índice General.....	ix
Índice de Tablas	xxi
Índice de Figuras.....	xxiii
Introducción	xxvii
1. Descripción general de la investigación.....	xxvii
2. Raíces del problema y estado de la cuestión.....	xxviii
3. Principales interrogantes desafíos y tareas de la investigación... ..	xxxix
4. Antecedentes teóricos de la investigación.....	xxxiii
5. Plan de trabajo y contribución de la investigación.....	xxxiii

**PRIMERA PARTE
ÁMBITO TEÓRICO Y CONCEPTUAL**

**CAPÍTULO I
ANÁLISIS DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL
DE LA CIUDADANÍA ACTUAL**

1. Principales transformaciones y cambios de la sociedad actual y su repercusión en la enseñanza de un nuevo modelo de ciudadanía.....	5
2. La institución socializadora de la primera modernidad: de la institución burocrática y disciplinaria a la institución postburocrática	7
2.1. Origen y función del trabajo de socialización en las instituciones disciplinarias de la primera modernidad	7
2.2. El declive de la institución disciplinaria y normalizadora de la primera modernidad	10
2.3. Reconocimiento del sujeto, desinstitucionalización y transformación de la lógica del control.....	12
3. Modernidad reflexiva y dialógica: la democratización de la democracia y la expansión de la reflexión y el diálogo a las instituciones sociales	14
3.1. Crisis de la democracia representativa y surgimiento de la democracia dialógica y reflexiva	14
3.2. Desinstitucionalización del proyecto de vida personal y democratización de la vida íntima	15

3.3. La modernidad dialógica y el surgimiento de la institución postburocrática y la ciudadanía organizada.....	18
4. Individualización, identidad líquida y sociedad de consumo.....	20
4.1. Individualización: conflicto entre el proyecto de vida personal y comunidad tradicional.....	20
4.2. Repercusión de la individualización en el proceso de educación y socialización.....	21
4.3. La modernidad líquida y las consecuencias indeseadas de la individualización.....	23
5. Repercusión de la sociedad del riesgo en el resurgimiento de la esfera pública y la revitalización de la ciudadanía.....	26
5.1. La experiencia del riesgo global y la incertidumbre frente al futuro como desafíos de un nuevo tipo de ciudadanía.....	26
5.2. El cuestionamiento del modelo de desarrollo técnico-industrial y el resurgimiento de la iniciativa ciudadana.....	28
5.3. La política de subsistema y el resurgimiento de la conciencia política y del protagonismo de la ciudadanía.....	29
5.4. Participación de la ciudadanía en la limitación del riesgo y la construcción dialógica del entendimiento social.....	31
6. Repercusión del contexto sociocultural actual en la ciudadanía y necesidad de un nuevo modelo de ciudadanía.....	33
6.1. Limitaciones del modelo de ciudadanía liberal para enfrentar los desafíos de la modernidad reflexiva.....	33
6.2. Principales conflictos y desafíos de la sociedad del riesgo y de la globalización y su repercusión en la ciudadanía.....	35

CAPÍTULO II
ANÁLISIS DE LOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS
DEL APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA EN LA ESCUELA

1. Interrogantes filosóficas y pedagógicas previas.....	41
1.1. Repercusión de los modelos teóricos de ciudadanía en la práctica educativa.....	42
1.2. Definición y origen del concepto de ciudadanía.....	44
2. Análisis de los distintos modelos teóricos de ciudadanía: liberal, comunitarista y republicana.....	47
2.1. Limitaciones y contradicciones del modelo liberal de ciudadanía.....	47
2.2. Repercusiones pedagógicas del modelo liberal de ciudadanía.....	50
3. El modelo comunitarista de ciudadanía: la comunidad contra el individuo.....	54
3.1. Dificultades y contradicciones del modelo comunitarista de ciudadanía.....	57
4. El modelo de ciudadanía del republicanismo cívico: síntesis entre comunidad e individuo.....	58
4.1. El modelo del republicanismo cívico: la superación del liberalismo y el comunitarismo.....	58

4.2. El ciudadano como participante activo de la vida cívica y política.....	60
4.3. La discusión sobre la naturaleza de la libertad y su repercusión en el significado de la ciudadanía	62
5. Necesidad de un nuevo modelo de educación de la ciudadanía	66
6. Los desafíos de la globalización y la construcción de un nuevo modelo de ciudadanía	71
7. Nuevos modelos de ciudadanía y sus principales dimensiones	73

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE LOS FUNDAMENTOS CURRICULARES Y PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA CIUDADANÍA EN LA ESCUELA

1. El problema de inserción de la enseñanza de la ciudadanía en el currículum.....	77
2. El enfoque pedagógico y curricular del aprendizaje basado en competencias.....	78
2.1. Delimitación del concepto de competencia.....	78
2.2. Definición del enfoque holístico de competencia.....	79
2.3. Principales características de una competencia.....	81
3. Propuesta de competencias básicas y definición de un currículum democrático.....	83
3.1. Definición y selección de las competencias básicas en el contexto nacional e internacional... ..	86
3.2. El proyecto DeSeCo.....	87
3.3. Las competencias clave según el proyecto DeSeCo... ..	89
3.4. El marco referencial europeo de competencias básicas	92
3.5. El marco referencial de competencias en el currículum nacional	93
4. La implementación de la enseñanza de la ciudadanía en el currículum.....	96
4.1. Ventajas y desventajas del enfoque disciplinar, transversal e integrado	96
4.2. Relevancia del aprendizaje basado en competencias para la enseñanza de la ciudadanía	99
5. Consecuencias curriculares y pedagógicas del enfoque de aprendizaje basado en competencias.....	101
5.1. Defectos y limitaciones del enfoque pedagógico academicista	101
6. Inversión de la lógica deductiva de la transposición didáctica y su efecto en el trabajo docente	105
6.1. De la lógica deductiva de los contenidos a la lógica inductiva de la acción.....	108
7. Repercusiones del enfoque pedagógico de las competencias en el significado del currículum y el aprendizaje	110
7.1. La planificación de la tarea o situación problema y sus principales características	111
7.2. Consecuencias del aprendizaje basado en competencias en el trabajo del docente y el perfil del estudiante	113

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE LOS FUNDAMENTOS ORGANIZACIONALES Y CULTURALES
DEL APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA EN LA ESCUELA.

1. Fundamentos sociopolíticos de la construcción de una cultura organizacional democrática en la escuela	119
1.1. La ciudadanía como narrativa antropológica y sociopolítica.....	119
1.2. La narrativa de la ciudadanía y la transformación de la cultura organizacional de la escuela	120
1.3. La escuela ciudadana y la superación de las desigualdad sociales	118
2. Los fundamentos organizacionales y culturales de la construcción de una escuela ciudadana.....	123
2.1. La escuela inclusiva, la construcción de una cultura común y el currículum democrático	123
2.2. Principales ámbitos de aprendizaje y vivencia de la ciudadanía en la escuela.....	125
3. Aprendizaje de la ciudadanía en el ámbito de la organización y la cultura escolar.....	129
3.1. La construcción de la cultura democrática en el centro: el modelo educativo de las comunidades de aprendizaje	129
3.1.1. Definición de las comunidades de aprendizaje	129
3.1.2. Proyecto educativo de entorno	132
3.1.3. Aprendizaje dialógico y participativo	130
3.2. La construcción de la cultura democrática en el aula: ethos escolar, participación auténtica, y prácticas educativas.....	135
3.2.1. Cultura escolar democrática.....	135
3.2.2. La participación auténtica	136
3.2.3. Prácticas educativas democráticas.....	138
4. Repercusión de los derechos del niño en la construcción de una cultura y organización democrática.....	140
4.1. Consecuencias del reconocimiento de las libertades cívicas y políticas del niño en la organización de la escuela	140
4.2. La práctica y vivencia de los derechos cívicos y políticos en la escuela.....	142
5. El aprendizaje de la ciudadanía en el ámbito de la vinculación de la escuela con el territorio.....	146
5.1. La escuela abierta a la comunidad y la ampliación del escenario educativo	146
5.2. Integración bidireccional entre escuela y territorio	150
5.3. Proyecto educativo de ciudad y vinculación de la escuela con el territorio.....	153

CAPÍTULO V
UN MODELO DE CIUDADANÍA PARTICIPATIVA, SOCIAL Y DELIBERATIVA

1. La ciudadanía como práctica social compleja: derechos, deliberación, participación y sentido de pertenencia	159
2. Análisis de la estructura y significado de la competencia social y ciudadana desde la perspectiva normativa y teórica	161

2.1. Principales componentes estructurales y significado de la competencia como saber hacer complejo	161
2.2. La competencia social y ciudadana desde la perspectiva del RD 1513/2006, loe 2006.....	162
2.3. La competencia social y ciudadana desde una perspectiva educativa y curricular.....	164
2.4. La competencia social y ciudadana desde una perspectiva ética y filosófica	168
3. La ciudadanía como práctica social compleja: construcción teórica de un nuevo modelo de ciudadanía.....	172
3.1. Definición de las principales dimensiones y subcompetencias de la ciudadanía como práctica social compleja	172
4. Análisis de las principales dimensiones y subcompetencias de la ciudadanía como práctica social compleja	175
4.1. La ciudadanía como práctica social: Análisis de la dimensión saber participar en procesos comunicativos democráticos.....	175
4.2. La ciudadanía como práctica social compleja: análisis de la dimensión saber convivir y cooperar en una sociedad democrática.....	181
4.3. La ciudadanía como práctica social: Análisis de la dimensión saber participar y ejercer la ciudadanía democrática.....	187

**SEGUNDA PARTE
ÁMBITO METODOLÓGICO**

**CAPÍTULO VI
DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

1. Perspectiva metodológica de la investigación.....	199
2. La perspectiva etnografía como método de investigación	200
2.1. Relevancia de la metodológica investigación etnográfica	201
2.2. Fundamentación epistemológica de la investigación etnográfica	202
3. Etapas del proceso de investigación etnográfica.....	204
4. Propósito y objetivos de la investigación.....	205
4.1. Objetivos generales de la investigación	207
4.2. Objetivos específicos de la investigación.....	208
5. Acciones previas al trabajo de campo.....	209
5.1 selección del escenario de la investigación.....	209
5.2. Selección de la muestra de la investigación.....	212
5.3. La negociación del acceso al campo de investigación.....	214
5.4. Selección de los roles asumidos en la investigación.....	215

**CAPÍTULO VII
DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE RECOGIDA
DE INFORMACIÓN**

1. Estrategias cualitativas de recogida de información	219
2. Selección de las estrategias de recogida de información	220
3. El análisis documental	221
3.1. La tipología de los documentos utilizados en el análisis.....	222
3.2. Selección de los documentos del análisis	222
3.3. Presentación de los objetivos del análisis documental.....	223
4. La observación participante.....	224
4.1. Descripción general del proceso de observación.....	225
4.2. Tipología del proceso de observación	226
5. El diario de campo.....	227
5.1. La toma de notas de campo	228
5.2. Selección de los objetivos del diario.....	230
5.3. Presentación de los objetivos del diario.....	230
6. La entrevista en profundidad.....	233
6.1. La selección de la modalidad de entrevista.....	234
6.2. La selección de los entrevistados.....	236
6.3. La construcción del guión de la entrevista.....	237
6.4. Presentación de los objetivos de la entrevistas.....	238

**CAPÍTULO VIII
ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS**

1. El análisis cualitativo de la información.....	245
2. El proceso de reducción y codificación de los datos.....	247
3. La selección del sistema de categorías y subcategorías.....	248
4. Vínculos y relaciones en el proceso de categorización.....	249
5. Descripción del proceso de definición de las categorías.....	250
6. Presentación del sistema de categorías y subcategorías.....	252

**CAPÍTULO IX
EL CARÁCTER CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN**

1. El rigor científico de la investigación	259
2. Criterios para valorar los resultados obtenidos	259
2.1. Credibilidad o valor de verdad.....	259
2.2. Confirmabilidad	262
2.3. Transferibilidad o validez externa.....	264
2.4. Presentación de los criterios y estrategias de rigor científico	265

TERCERA PARTE
Ámbito Análisis e Interpretación

CAPÍTULO X
DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO GLOBAL Y DEL ESCENARIO
ESPECÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Descripción del contexto global y del escenario específico de investigación.....	271
1.1. Antecedentes de la transformación del Ceip Lledoner en CdA	271
1.2. Mis primeras impresiones en el escenario de investigación.....	272
1.3. La percepción del Centro desde la óptica de los alumnos y familiares.....	274
2. Clima escolar, sentido de pertenencia, y bienestar sociocultural.....	275
3. Cultura escolar de Centro: Escuela progresista, democrática e innovadora.....	279
3.1. Una escuela con un enfoque pedagógico inclusivo, democrático e innovador.....	279
3.2. El perfil del docente y del sujeto educativo.....	281
3.3. Un entorno educativo innovador y una organización institucional democrática.....	285
4. La percepción del clima y la cultura escolar desde la óptica de los alumnos.....	287
4.1. Repercusión del clima escolar en la percepción de bienestar Sociocultural	287
4.2. La construcción de una cultura de reconocimiento y reciprocidad moral.....	289
4.3. El impacto de las prácticas pedagógicas y de los espacios educativos en la cultura escolar.....	293
4.4. El reconocimiento moral del sujeto y la transformación de la cultura escolar.....	295
4.5. La cultura de reconocimiento cívico del alumno y la superación del adulto-centrismo.....	299
5. La infraestructura del centro y su impacto en el clima escolar.....	303

CAPÍTULO XI
ANÁLISIS DEL EFECTO FORMATIVO DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE
EN EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN:
SABER PARTICIPAR EN PROCESOS DEMOCRÁTICOS

1. Análisis de la dimensión de competencia: Saber participar en procesos democráticos.....	307
--	-----

1.1. Categoría 1: Saber participar en procesos de diálogo, deliberación, y negociación democrática.....	308
1.1.1. Subcategoría 1.1: Participación en procesos de toma de decisiones individuales y colectivas.....	309
1.1.1.1 Espacios educativos de participación, diálogo, y deliberación.....	309
1.1.1.2. La asamblea de clase como espacio educativo.....	313
1.1.2. Subcategoría 2: Manifestación en público opiniones, intereses y expectativas.....	317
1.1.2.1. El impacto de la asamblea de clase en el ejercicio de las libertades públicas.....	317
1.1.2.2. La percepción de la asamblea desde la óptica de los docentes y alumnos.....	320
2.1. Categoría 2: Conciencia de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.....	322
2.1.1. Subcategoría 2.1: Predisposición a escuchar opiniones y respetar puntos de vista diferentes.....	323
2.1.1.1. La asamblea como instrumento educativo para el desarrollo personal y social del alumno.....	323
2.1.2. Subcategoría 2.2: Adopción de la perspectiva del otro y manifestación de empatía.....	328
2.1.2.1. La asamblea de clase como esfera pública democrática.....	328
2.1.2.2. Las premisas filosóficas y políticas de la asamblea y sus efectos educativos.....	328
3.1. Categoría 3: Predisposición a la prevención y solución dialógica de los conflictos.....	332
3.1.1. Subcategoría 3.1: Reconocimiento de la importancia del diálogo en la solución de conflictos.....	333
3.1.2. Subcategoría 3.2: Afrontar de manera asertiva las relaciones y problemas con los otros.....	335
3.1.2.1. El efecto formativo de la asamblea en la resolución asertiva de conflictos... ..	335

CAPÍTULO XII

ANÁLISIS DEL EFECTO FORMATIVO DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN: SABER CONVIVIR Y COOPERAR EN SOCIEDAD

1. Análisis de la dimensión de competencia: saber convivir y cooperar en sociedad.....	341
1.1. Categoría 1: Conciencia de la responsabilidad compartida y predisposición a la cooperación.....	342
1.1.1. Subcategoría 1.1: Comprensión del valor de compartir	

el conocimiento y asunción de responsabilidades compartidas... ..	342
1.1.1.1. El efecto formativo del enfoque pedagógico en el desarrollo de la competencia social y ciudadana... ..	342
1.1.1.2. La representación del aprendizaje en la CdA y su efecto en la formación de la ciudadanía.....	343
1.1.1.3. Responsabilidad compartida y cooperación de la familia en el proceso de aprendizaje	348
1.1.2. Subcategoría 1.2: Participación en actividades escolares cooperativas y valoración de la cooperación.....	350
1.1.2.1. Ayuda entre iguales, aprendizaje cooperativo y fortalecimiento de los vínculos socioafectivos.....	350
2.1. Categoría 2: Manifestación de sentimientos prosociales y conductas de apoyo y solidaridad activa	354
2.1.1. Subcategoría 2.1: Manifestación de sentimiento de confianza, empatía, respeto y solidaridad por los demás	354
2.1.1.1. La CdA como modelo de organización participativa, reflexiva, y democrática.....	354
2.1.1.2. La construcción de una cultura escolar basada en vínculos socioafectivos.....	356
2.1.2. Subcategoría 2.2: ofrecimiento de consejos y ayuda en la realización de actividades escolares.....	362
2.1.2.1. La construcción de una esfera comunicativa, condición para pensar y actuar juntos	362
2.1.2.2. El efecto formativo de la construcción dialógica y cooperativa del conocimiento.....	365
3.1. Categoría 3: Construcción del juicio basado en valores y aceptación de las normas y prácticas sociales	369
3.1.1. Subcategoría 3.1: Reconocimiento del valor del respeto mutuo y de las normas para garantizar el derecho de todos.....	369
3.1.1.1. La construcción de una cultura escolar de reconocimiento de los derechos cívicos políticos.....	370
3.1.2. Subcategoría 3.2: Responsabilidad de sus propios actos y valoración de los mismos conforme a las normas	373
3.1.2.1. El efecto formativo del enfoque democrático de la autoridad y la disciplina en la CdA	374
3.1.3. Subcategoría 3.3: Participación en la elaboración de normas de convivencia y la práctica de valores morales.....	375
3.1.3.1. El efecto formativo del modelo de convivencia en el desarrollo del juicio y la autonomía moral.....	376

CAPÍTULO XIII
ANÁLISIS DEL EFECTO FORMATIVO DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE
EN EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN:
SABER PARTICIPAR Y EJERCER LA CIUDADANÍA

1. Análisis de la dimensión de competencia: Saber participar y ejercer la ciudadanía activa	383
1.1. Categoría 1: Práctica de las libertades y responsabilidades cívicas y políticas en la escuela	383
1.1.1. Subcategoría 1.1: Relación de sus propios intereses, decisiones y acciones con el contexto social.....	383
1.1.1.1. Relación del aprendizaje con la participación activa y el compromiso social con el entorno.....	383
1.1.1.2. El impacto de las prácticas pedagógicas y el enfoque curricular en el desarrollo de la competencia cívica y Política	384
1.1.1.3. El efecto educativo del aprendizaje por proyectos en la formación de la identidad cívica y política.....	387
1.1.2. Subcategoría 1.2: Comprensión del valor de la participación y del compromiso cívico	391
1.1.2.1. El impacto de los ambientes y proyectos de aprendizaje en la formación del sentido de pertenencia y la conciencia social.....	391
1.1.2.2. La repercusión del “huerto escolar” en la formación del sentido de pertenencia y la asociación con la comunidad	393
1.2. Categoría 2: Comprensión crítica y lógica de los problemas sociales y medioambientales de la comunidad	398
1.2.1. Subcategoría 2.1: Comprensión crítica de las causas de situaciones próximas de desigualdad e injusticia social	398
1.2.1.1. El modelo de relación entre escuela y familia y su impacto en la formación de la conciencia crítica y el compromiso social	399
1.2.1.2. El efecto formativo de la participación de las familias en la organización y gestión del centro	403
1.2.1.3. La construcción de un espacio educativo ampliado y la formación de una ciudadanía crítica y comprometida.....	408
1.2.2. Subcategoría 2.2: Adopción de una actitud crítica y de compromiso para afrontar situaciones de desigualdad e injusticia social.....	411
1.2.2.1. Un caso de micropolítica: Análisis de la participación de las familias y docentes en la comisión de comedor	411
1.3. Categoría 3: Participación activa y responsable en la mejora del entorno social y ambiental	417

1.3.1. Subcategoría 3.1: Participación activa y responsable en actividades orientadas a la mejorar del entorno social.....	418
1.3.1.1. La influencia del enfoque educativo y las estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la identidad cívica	418
1.3.2. Subcategoría 3.2: Proposición de alternativas para afrontar situaciones de desigualdades e injusticia social.....	420
1.3.2.1. Un caso de micropolítica: Análisis de la participación de los alumnos en un proyecto del ambiente de naturaleza y entorno	421
1.3.2.2. La influencia del perfil docente práctico-reflexivo en el desarrollo de la conciencia cívica y política	426

CAPÍTULO XIV

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Conclusiones.....	435
2. El potencial educativo de la comunidad de aprendizaje en el desarrollo de la competencia social y ciudadana.....	436
a) En cuanto a la dimensión de competencia: Saber participar en procesos comunicativos democráticos	438
b) En cuanto a la dimensión de competencia: Saber convivir y cooperar en sociedad	440
c) En cuanto a la dimensión de competencia: Saber participar y ejercer la ciudadanía democrática.....	441
3. El efecto educativo de los diferentes ámbitos de la CdA en el desarrollo de la competencia social y ciudadana	444
3.1. En cuanto al ámbito de análisis: cultura y clima escolar	444
a) Cultura de reconocimiento y clima escolar de reciprocidad y empatía.....	444
b) Modelo de disciplina y autoridad orientado a la convivencia democrática	447
3.2. En cuanto al ámbito de análisis: currículum y prácticas pedagógicas	450
a) La asamblea de clase como esfera pública democrática	450
b) Aprendizaje dialógico y participativo.....	454
c) La representación del aprendizaje como proceso de construcción social y el desarrollo de habilidades metacognitivas.....	455
d) Aprendizaje por proyectos y ambientes de aprendizaje.....	460
3.3. En cuanto al ámbito de análisis: organización y estructura de la escuela.....	463

a) Estructuras y procesos democráticos de participación, construcción de redes sociales, y micropolítica intraorganizacional	463
b) Modelo cívico de relación entre escuela, familia y territorio.....	469
4. Limitaciones de la investigación.....	473
a) Respecto al ámbito teórico-referencial	473
b) Respecto al ámbito metodológico	474
c) Respecto al ámbito interpretativo	474
5. Líneas futuras de investigación.....	475
BIBLIOGRAFÍA.....	481
ANEXOS.....	497
1. Carta dirigida a la dirección de la escuela	
2. Sistema de categorías y sub-categorías para análisis de la información	
3. Operativización de categorías y subcategorías	
5. Guión de entrevista a estudiantes.	
4. Guión de entrevistas a docentes y equipo técnico	
5. Guión de entrevistas a familiares y voluntarios	
6. Guión de observación participante	

ÍNDICE DE TABLAS

1. Nuevos modelos de ciudadanía y sus dimensiones claves.....	73
2. Construcción teórica del concepto de ciudadanía como práctica compleja.....	173
3. Descripción de dimensión N° 1: “Saber participar en procesos democráticos”.....	180
4. Descripción de dimensión N° 2: “Saber convivir y cooperar en una sociedad”.....	187
5. Descripción de dimensión N° 3: “Saber participar y ejercer la ciudadanía democrática”.....	194
6. Identificación de etapas del proceso de investigación etnográfica	205
7. Descripción del escenario de investigación.....	211
8. Descripción de las estrategias de recogida de información.....	220
9. Descripción objetivos del análisis documental	223
10. Descripción del proceso de observación participante.....	226
11. Descripción de los objetivos del diario de campo	231
12. Descripción de los objetivos de entrevista semiestructurada (director)	238
13. Descripción de los objetivos de entrevista semiestructurada (profesorado)	239
14. Descripción de los objetivos de entrevista semiestructurada (alumnado).....	240
15. Descripción de los objetivos de entrevista semiestructurada (familia).....	241
16. Ámbitos de análisis del desarrollo de la competencia social y ciudadana.....	249
17. Descripción de la construcción del concepto de competencia social y ciudadana.....	250
18. Descripción de la categoría de análisis N° 1: “saber participar en procesos comunicativos”.....	253
19. Descripción de la categoría de análisis N° 2: “saber convivir y cooperar en sociedad”.....	254
20. Descripción de la categoría de análisis N° 3: “saber ejercer la ciudadanía democrática”.....	255
21. Descripción de los criterios, estrategias, y acciones de rigor científico.....	265

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Mapa del contexto sociocultural de la ciudadanía actual.....	6
2. Transposición Didáctica: Esquematización de la lógica de los contenidos.....	107
3. Transposición didáctica: esquematización de la lógica de la acción.....	110
4. Esquema del proceso de análisis de los datos.....	246
5. Esquema proceso de triangulación de instrumentos de información.....	261
6. Esquema proceso de triangulación de sujetos de la investigación	262

INTRODUCCIÓN

CONTENIDO

- 1. Descripción general de la investigación.*
- 2. Raíces del problema y estado de la cuestión*
- 3. Principales interrogantes Desafíos y Tareas de la Investigación.*
- 4. Antecedentes teóricos de la investigación.*
- 5. Plan de trabajo y contribución de la investigación.*

INTRODUCCIÓN

1. Descripción General de la Investigación

La presente investigación intenta demostrar la relevancia del modelo educativo de comunidades de aprendizaje (CdA en adelante), en la formación de la identidad cívica y el desarrollo de la competencia social y ciudadana en la escuela. Así, la presente investigación se encuadra en la tradición del pensamiento pedagógico más moderno, que vincula la esencia de la educación con la formación de la ciudadanía, y la preparación de los individuos para la vida democrática, por lo cual una de las prioridades de la educación institucional, debería ser el desarrollo de las disposiciones o virtudes cívicas necesarias para la participación efectiva de los ciudadanos en la vida pública, pues en el marco de los estados democráticos, la posibilidad de resolver las tensiones y contradicciones sociales que evitan el correcto funcionamiento de la democracia, así como la posibilidad de ampliar los derechos de los ciudadanos y profundizar la democracia, dependen en gran medida, de la educación de ciudadanos competentes, que sean capaces de defender las libertades cívicas, pero que, también puedan hacerse cargo de sus responsabilidades políticas.

Así, en el ámbito de estudio de la educación para la ciudadanía, la presente investigación se propone conocer el potencial educativo de la CdA, para la enseñanza de un modelo de ciudadanía, que sea más crítica, participativa, responsable y solidaria. Así como, explicar cuáles podrían ser los efectos educativos del modelo de CdA, en el desarrollo de la competencia social y ciudadana que comporta este nuevo modelo de ciudadanía. En tal sentido, también será necesario explicar cómo los diversos ámbitos escolares y situaciones de aprendizaje, que proporciona una CdA para la inmersión cívica los actores educativos y la práctica de las libertades públicas en la escuela, pueden contribuir al desarrollo de las disposiciones cívicas, según, los requerimientos curriculares y

pedagógicos estipulados por los documentos oficiales, y las teorías de la educación para ciudadanía.

2. Raíces del Problema y Estado de la Cuestión

Hoy en día asistimos a un renacimiento del interés de las instituciones académicas y de los organismos gubernamentales por los vínculos entre educación y democracia a causa de la creciente preocupación de las instituciones gubernamentales por el aumento de la desafección política, la desconfianza en las instituciones democráticas, los partidos políticos y la indiferencia cívica de la población. En cuanto esta situación de desafección política e indiferencia cívica de la población, podría ser la causa de un aumento de la corrupción, el racismo, la xenofobia, el nacionalismo violento, la intolerancia hacia las minorías, la discriminación y la exclusión social, así como una serie de patologías sociales, que en su conjunto pueden constituir una amenaza para la seguridad, la estabilidad y el crecimiento de las sociedades democráticas. Asimismo, esta preocupación ha llevado al Consejo de Europa (2002) a recomendar la incorporación de la educación para la ciudadanía democrática a todos los estados miembros de la Unión Europea en las políticas educativas y en el sistema educativo, como una forma de hacer frente a la apatía y a la falta de confianza en las instituciones democráticas presente en la sociedad europea (Bolívar; 2008; Sacristán; 2001).

Desde otro punto de vista, el filósofo Chomsky, señala que esta desafección cívica e indiferencia política de la población, es consecuencia de las contradicciones sociales y económicas que aún persistentes en la democracia liberal, que han conducido al descrédito de los políticos y a la banalización de la política ante la población. A causa de lo cual, la democracia representativa, tal como se presenta de hecho en el contexto de la política global, ha perdido su sentido a los ojos de la ciudadanía, haciéndose cada vez más evidente la existencia de una profunda brecha entre los postulados de la doctrina democrática y la práctica real de la democracia en la vida social y económica (Chomsky; 2005).

Según Chomsky, la causa de esta pérdida de sentido y banalización de la democracia representativa, se debe a que las democracias liberales se encuentran secuestradas por el poder cada vez más influyente de las grandes corporaciones financieras y empresariales. Así, una de las consecuencias más inmediatas en la población de esta pérdida de sentido y autenticidad de la democracia, es el escaso interés de los ciudadanos por participar en la vida cívica y política. De esta forma, según Chomsky, la democracia representativa se ha ido vaciando cada vez más de sentido hasta convertirse en una cáscara vacía, cuyo significado se ha desdibujado completamente a los ojos del ciudadano, debido a esta mezcla de formas contradictorias de gobierno (Chomsky; 2005).

Así, estas contradicciones sociopolíticas en el seno de la democracia representativa, ponen en entredicho la esencia misma de la democracia, es decir, la libertad y la igualdad política, porque corroen el carácter cívico y debilitan las virtudes políticas que son condición indispensable para la concreción práctica de los derechos cívicos y políticos en la sociedad democrática. De este modo, la perspectiva minimalista de la ciudadanía que predomina en la democracia liberal y la identificación de la política con un mero proceso electoral, y por otro lado, la pasividad cívica y la desafección política, producida por la sociedad de consumo, han provocado la erosión del carácter cívico y el debilitamiento de las virtudes públicas (Chomsky; 2005).

Asimismo, esta situación de apatía cívica y desafección política de la ciudadanía, se ve agravada debido a que las democracias representativas, tampoco poseen las estructuras participativas, ni los procesos institucionales democráticos adecuados para promover la participación de los ciudadanos en la deliberación de los asuntos públicos, y facilitar de esta manera la construcción de la voluntad general. Así, como tampoco existe de parte del estado, el reconocimiento constitucional de la necesidad de entregar a través del sistema educativo, la educación cívica y política necesaria para que todos los ciudadanos estén preparados para ejercer de manera eficiente las libertades y responsabilidades públicas.

El efecto más grave de la situación descrita, es que la desafección política puede conducir a una crisis de legitimidad de la democrática, a causa del descrédito de los partidos políticos y del déficit de participación de la población en la vida pública, lo cual puede provocar que la democracia representativa, degenerare en un sistema oligárquico y plutocrático. Por el contrario, la democracia para preservar la legitimidad del poder político, que en una democracia real debe residir en la soberanía del pueblo, requiere la participación activa y el compromiso cívico de todos los ciudadanos en los procesos de toma de decisiones de los asuntos de interés público (Camps; 2005; Chomsky; 2005).

Sin embargo, el predominio de la democracia liberal y la economía neoliberal estimulan y refuerzan un estilo de vida individualista y consumista, modelando una forma de vida orientada exclusivamente hacia el trabajo productivo y el consumo de bienes y servicios, que es reforzada permanentemente por la creencia en un crecimiento económico y un desarrollo material ilimitado, cuyas únicas barreras serían la capacidad de producción y consumo de las sociedades. De este modo, la existencia de una ciudadanía disminuida, que se subordina a una elite económica y social que antepone sus intereses particulares a la justicia social y al bien común, conduce a la situación absurda de una sociedad democrática sin ciudadanos. En la que estos han perdido la dignidad que confiere el ejercicio del derecho a la participación en la vida pública, entregando la soberanía política a una tecno-estructura de administración material y manipulación ideológica todopoderosa (Chomsky; 2005; Camps; 2005).

En este contexto sociocultural de una democracia reducida a su mínima expresión, el sistema educacional, ha jugado siempre más bien un rol ideológico de reproducción del status quo y de las desigualdades sociales, reduciendo el papel de la educación exclusivamente, a la capacitación de las personas para insertarse exitosamente en el mercado de laboral, el consumo y la producción. Por lo cual, podemos afirmar que las democracias representativas, han dejado de lado su responsabilidad ética y social de garantizar los derechos cívicos y políticos de los ciudadanos, y las políticas y programas educativos liberales, han claudicado en su obligación de promover el aprendizaje de las virtudes públicas necesaria para que

los ciudadanos puedan participar de forma competente en la toma de decisiones y en la gestión de la vida pública.

Así pues, el sistema educativo vigente ha privilegiado un tipo de enseñanza orientada exclusivamente a la transmisión de aquellos conocimientos y habilidades que son útiles para el trabajo y la producción, contribuyendo con ello a la instauración de una cultura productivista y consumista, que es consustancial a la sociedad capitalista, y que se refleja en el predominio cultural del estilo de vida del “*homo economicus*”, cuyos efectos son la fragmentación social, la erosión del carácter cívico y el desinterés por la vida pública. Por lo tanto, en estas circunstancias sociocultural, se hace cada vez más urgente contar con un sistema educativo, que además de procurar la enseñanza de las competencias instrumentales necesarias para la vida laboral y productiva, sea capaz de proporcionar las condiciones pedagógicas y organizacionales para la formación del “*homo politicus*”; que es el fundamento de la legitimidad del poder político en que descansa una auténtica sociedad democrática (Bárcena; 1997 & 1999).

En consecuencia, a causa de la falta de una estrategia de alfabetización política y educación sistemática de una ciudadanía que sea más participativa y responsable, los individuos en la democracia representativa se parecen a soldados de infantería que van a la guerra desprovistos del equipamiento de las competencias básicas que se requieren para participar en la vida cívica y defender en la soberanía política y el bien común. En este sentido, la mayoría de los autores analizados del ámbito pedagógico, sociológico y filosófico, coinciden en sostener el papel clave que debe desempeñar la educación en la formación de un modelo de ciudadanía que sea concordante con la democracia, la organización democrática de la escuela, y la ampliación de las bases civiles y sociales de la democracia.

3. Principales Interrogantes, Desafíos y Tareas de la Investigación.

La ciudadanía es un status jurídico legal de los miembros de una comunidad política que en ningún caso se produce en forma natural y espontánea, sino que se trata de una condición social y política, cuya plena realización depende del

desarrollo del carácter cívico, y la práctica de las virtudes públicas, por lo cual, su enseñanza requiere la inmersión cívica de los alumnos en la práctica de hábitos virtuosos, y el ejercicio en la vida cotidiana de los derechos cívicos y políticos. Asimismo, la condición de lo político debido a la complejidad de las competencias públicas y la complejidad de la realidad social, es un proceso que puede durar toda la vida, y, por ende, requiere tiempo y perseverancia.

Así, una sociedad realmente democrática debería, reconocer constitucionalmente el derecho de cualquier ciudadano a recibir una preparación cívica, por lo cual uno de los objetivos fundamentales de cualquier sistema educativo democrático, debería ser la formación de una ciudadanía dinámica y robusta, preparada con un repertorio común de competencias cívicas y políticas, y cuya adquisición sea indispensables para garantizar la participar activa de los ciudadanos en la vida social y política (Bárcena; 1997 & 1999).

Por lo tanto, la realización plena en el ámbito escolar de la condición política del sujeto, implica asumir el desafío de proporcionar en la escuela las condiciones pedagógicas y curriculares que sean imprescindibles para la construcción de la conciencia cívica y la cultura política democrática. En consecuencia, la enseñanza de la ciudadanía supone desarrollar programas curriculares, prácticas pedagógicas y estructuras institucionales que sean más inclusivas, justas y democrática, de manera tal, que la escuela se transforme en un laboratorio democrático para la formación de ciudadanos preparados con las competencias sociales y políticas, necesarias para la realización efectiva de la condición humana de lo político (Bárcena; 1997 & 1999).

De este modo, el reconocimiento del derecho a la educación para la ciudadanía, nos lleva a plantear el problema pedagógico de cómo proporcionar una enseñanza democrática, y de cómo transformar las condiciones segregadoras y excluyentes, que predominan en la escuela burocrática y tecnológica a nivel pedagógico y curricular, y que impiden o limitan las oportunidades del alumnado de ejercer y practicar las libertades y responsabilidades cívicas en el contexto de los procesos educativos y la gestión de la vida escolar.

Por tanto, uno de los principales desafíos de la presente investigación será analizar y comprender un modelo educativo que proporcione las condiciones institucionales que permitan construir una escuela y una educación más democrática, y proporcione los fundamentos pedagógicos y curriculares, que promuevan el desarrollo de la condición humana de lo político en la escuela. Por lo cual, podemos señalar que la pregunta más general que motiva y orienta la presente investigación, se puede resumir de la siguiente manera:

- *¿Cuál es el modelo educativo que proporciona las condiciones curriculares, pedagógicas, y organizacionales que permiten garantizar que cualquier alumno y alumna pueda desarrollar de manera efectiva en la escuela la condición humana de lo político?*

4. Antecedentes Teóricos de la Investigación

Así pues, con la intención de investigar enfoques educativos, progresistas, democráticos e innovadores, que nos proporcionen perspectivas teóricas y metodologías, que nos permitan desafiar el enfoque tecnológico y eficientista de la educación, que se caracteriza por reproducir las desigualdades y las barreras educativas que impiden el aprendizaje y limitan la participación de los alumnos en el proceso educativo y en la organización de la vida escolar. Además, nos proponemos conocer las características pedagógicas, culturales y organizacionales de las escuelas democráticas, la participación auténtica y los proyectos de ciudad, que proporcionan las condiciones educativas para la enseñanza de un modelo de ciudadanía democrática, que permita superar las contradicciones y limitaciones del modelo de ciudadanía abstracta, universal y homogénea que ha prevalecido en la democracia liberal.

Por lo tanto, nos hemos propuesto investigar en esta tesis el potencial educativo del enfoque de las comunidades de aprendizaje, en la formación de una ciudadanía democrática y su efecto en el desarrollo de la competencia social y ciudadana; así como conocer los fundamentos teórico-conceptuales de un modelo de ciudadanía participativa, que se pueda desarrollar en la escuela a través de prácticas pedagógicas, orientadas al desarrollo de las virtudes cívicas y habilidades sociales

necesarias para la participación activa en la vida pública. En tal sentido, la elección de las CdA como nuestro objeto de investigación, se justifica porque se trata de proyectos educativos que buscan la transformación social y cultural permanente de las condiciones de la escuela reproductora de las desigualdades, y porque el enfoque educativo de las CdA, sostiene que el éxito de los procesos escolares y el mejoramiento de la educación, se basan en las premisas de la educación inclusiva, el aprendizaje dialógico, el autogobierno democrático y la autoorganización del proceso educativo y de la gestión de la vida escolar (Elboj.; Puigdemívol; Soler; Valls; 2002; M. W. Apple & J. A. Beane; 1997).

Asimismo, nuestra elección se debe a que la CdA, se trata de un enfoque pedagógico que enfatiza la inclusión de todos los actores en el proceso de aprendizaje, basándose en prácticas pedagógicas que promueven la participación, la deliberación y la cooperación, y la construcción de un contexto organizacional, que se basa en la premisa de la educación inclusión, que sostiene que de todos los agentes educativos y la vinculación con el entorno, son condiciones imprescindibles para alcanzar altos niveles de calidad escolar y justicia en los resultados del proceso educativo (Elboj.; Puigdemívol; Soler; Valls; 2002; M. W. Apple & J. A. Beane; 1997).

5. Plan de Trabajo y Contribución de la Investigación

En primer lugar, en el marco teórico comenzaremos por analizar algunas cuestiones conceptuales relativas a la definición y esclarecimiento de la noción de ciudadanía desde la perspectiva filosófica, política y pedagógica, con tal de entender la forma en que las diversas interpretaciones de la noción de ciudadanía, pueden repercutir en la naturaleza y orientación del enfoque curricular, las prácticas pedagógicas y el estilo de organización educativa. Así, la necesidad de analizar el modelo de ciudadanía propuesto por cada una de las diversas perspectivas filosófico-política propias de la tradición democrática, surge de la necesidad de definir qué significa ser un buen ciudadano y explicar qué cualidades del carácter constituyen la identidad cívica desde cada una de estas perspectivas, con tal de poder justificar luego las decisiones técnicas sobre el modelo curricular,

pedagógico e institucional, que sea más compatible con la enseñanza de la ciudadanía en la escuela (Kahne & Westheimer; 2003).

Así, el análisis teórico-conceptual de los principales modelos de ciudadanía, puede servirnos para arrojar luz sobre ciertas cuestiones filosóficas y pedagógicas previas que es necesario analizar para comprender los fundamentación teóricos y prácticos de la enseñanza de la ciudadanía en la escuela; estas cuestiones constituyen las preguntas más específicas que pretende resolver el marco teórico de nuestra investigación y se pueden resumir en las siguientes preguntas:

- *¿Qué significa ser un buen ciudadano desde las diferentes perspectivas filosóficas y políticas existentes?*
- *¿Qué modelos teóricos –conceptuales de ciudadanía democrática existen?*
- *¿Cuál de estos modelos es el que deben enseñar los docentes en la escuela?*
- *¿Qué cualidades o actitudes constituyen el carácter de un buen ciudadano?*
- *¿Qué competencias cívicas y políticas es imprescindible debe aprender para un ciudadano para el buen funcionamiento de la sociedad democrática?*

De este modo, con el propósito de responder a estas cuestiones previas a la enseñanza de la ciudadanía en la escuela, analizaremos en el marco teórico las principales perspectivas de la ciudadanía y las condiciones pedagógicas, curriculares y organizacionales que requiere su enseñanza en la escuela. Una vez realizado esto, en el trabajo de campo y el marco empírico, observaremos el efecto educativo que tiene el modelo educativo de la CdA en la enseñanza de una ciudadanía participativa, deliberativa y solidaria, haciendo hincapié en la adquisición de un repertorio común de competencias sociales y ciudadanas, que se relacionan con actitudes como: saber dialogar y deliberar, saber convivir y cooperar, saber participar y ejercer los derechos cívicos.

Asimismo, en el marco teórico de esta investigación, pretendemos analizar las circunstancias socioculturales de la Modernidad tardía y sus repercusiones en la transformación del significado de la escuela y el aprendizaje. Por lo cual, realizaremos un análisis diagnóstico de algunos acontecimientos socioculturales importantes del momento presente, tales como: la desinstitucionalización, la

mayor individualización, la destradicionalización, la sociedad del riesgo, la Modernidad reflexiva, la globalización del capitalismo y el auge de las luchas por el reconocimiento de los derechos civiles y sociales en un mundo de creciente polarización social y política.

El propósito de este diagnóstico es explicar la forma en que estas nuevas circunstancias socioculturales podrían afectar el modo en que se produce el proceso de socialización y el trabajo sobre los otros, y comprender su repercusión en el surgimiento de nuevas maneras de entender las prácticas educativas, la organización de la escuela y el significado de los aprendizajes. Así como identificar y describir el surgimiento de nuevos escenarios y agentes educativos, cuyo impacto en las instituciones educativas podría transformar el modelo de educación, socialización y escolarización heredado de la primera modernidad.

Además, con esta investigación esperamos poder contribuir a mejorar el entendimiento de los problemas relativos a la enseñanza de la ciudadanía en la escuela; explorar nuevas perspectivas teóricas y conceptuales que iluminen la cuestión normativa del modelo de ciudadanía que se debe enseñar en la escuela; y entender la organización y el funcionamiento de enfoques educativos innovadores, que promuevan la práctica de los derechos cívicos y políticos en la escuela. Por último, esperamos contribuir con la presente investigación a la comprensión del potencial educativo de la CdA para la educación de un modelo de ciudadanía, provisto de las disposiciones cívicas y sociales necesarias para la participación activa, la deliberación argumentada, la responsabilidad social y el sentido de pertenencia a la comunidad.

Primera Parte

Ámbito Teórico y Conceptual

**ANÁLISIS DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL
DE LA CIUDADANÍA ACTUAL**

CONTENIDO

1. *Principales transformaciones y cambios de la sociedad actual y su repercusión en la enseñanza de un nuevo modelo de ciudadanía.*
2. *La institución socializadora de la primera modernidad: De la institución burocrática y disciplinaria a la institución postburocrática.*
 - 2.1. *Origen y función del trabajo de socialización en las instituciones disciplinarias de la primera modernidad.*
 - 2.2. *El declive de la institución disciplinaria y normalizadora de la primera modernidad.*
 - 2.3. *Reconocimiento del sujeto, desinstitucionalización y transformación de la lógica del control.*
3. *Modernidad reflexiva y dialógica: la democratización de la democracia y la expansión de la reflexión y el diálogo a las instituciones sociales.*
 - 3.1. *Crisis de la democracia representativa y surgimiento de la democracia dialógica y reflexiva.*
 - 3.2. *Desinstitucionalización del proyecto de vida personal y democratización de la vida íntima.*
 - 3.3. *La modernidad dialógica y el surgimiento de la institución postburocrática y la ciudadanía organizada.*
4. *Individualización, identidad líquida y sociedad de consumo.*
 - 4.1. *Individualización: conflicto entre el proyecto de vida personal y comunidad tradicional.*
 - 4.2. *Repercusión de la individualización en el proceso de educación y socialización.*
 - 4.3. *La modernidad líquida y las consecuencias indeseadas de la individualización.*
5. *Repercusión de la sociedad del riesgo en el resurgimiento de la esfera pública y la revitalización de la ciudadanía.*
 - 5.1. *La experiencia del riesgo global y la incertidumbre frente al futuro como desafíos de un nuevo tipo de ciudadanía.*
 - 5.2. *El cuestionamiento del modelo de desarrollo técnico-industrial y el resurgimiento de la iniciativa ciudadana.*
 - 5.3. *Participación de la ciudadanía en la limitación del riesgo y la construcción dialógica del entendimiento social.*
6. *Repercusión del contexto sociocultural actual en la ciudadanía y necesidad de un nuevo modelo de ciudadanía.*
 - 6.1. *Limitaciones del modelo de ciudadanía liberal para enfrentar los desafíos de la modernidad reflexiva.*
 - 6.2. *Principales conflictos y desafíos de la sociedad del riesgo y de la globalización y su repercusión en la ciudadanía.*

Análisis del Contexto Sociocultural de la Ciudadanía Actual

1. Principales Transformaciones y Cambios de la Sociedad Actual y su Repercusión en la Enseñanza de un Nuevo Modelo de Ciudadanía

En este capítulo nos proponemos analizar y describir el escenario social y cultural de la modernidad tardía con el propósito de comprender los retos y problemas a los que debería enfrentarse la ciudadanía del siglo XXI, y comprender la forma en que las transformaciones acaecidas en las instituciones encargadas de la educación y la socialización, repercuten en la realización del ideal de la ciudadanía, posibilitando o limitando la participación y el ejercicio efectivo de los derechos cívicos y políticos en la vida pública.

Asimismo, el análisis de estas circunstancias nos permitirá entender, la contribución de la educación formal a la construcción de un nuevo modelo de ciudadanía, que sea compatible con el desafío de enfrentar los problemas y contradicciones sociales, culturales, económicas, derivadas de la modernidad tardía, entre cuyos efectos negativos se encuentran, el desconocimiento y negación del ideal de la ciudadanía democrática y la restricción de los derechos políticos y sociales de los ciudadanos. Asimismo, esperamos extraer de este diagnóstico de las circunstancias socioculturales que envuelven la ciudadanía del siglo XXI, las consecuencias que se derivan de la asunción de estos problemas y contradicciones para la construcción de un nuevo modelo de ciudadanía y de escuela democrática, que sea capaz de revitalizar la vida pública y fortalecer la democracia.

Así pues, para comenzar con la descripción del contexto sociocultural de la ciudadanía cabe señalar que de acuerdo con autores consultados, existe un amplio consenso en la afirmación de que una característica predominante de la sociedad actual, es la constante transformación y cambio de las instituciones sociales tradicionales, por lo cual la sociedad actual ha llegado a ser definida por estos como una sociedad postradicional o desinstitucionalizada (Bolívar; 2007; Giddens;

1995; Dubet; 2006; Enguita 2006).

Según estos autores los procesos de cambio constante que vive la sociedad actual, se pueden clasificar en cuatro grandes áreas interrelacionadas: a) cambios en los procesos de socialización y aprendizaje (des-institucionalización e individualización); b) cambios en la estructura de la familia y la composición de la sociedad (familia monoparental, inmigración y multiculturalidad); c) cambio en el modelo económico y político (modelo neoliberal y globalización); c) cambios en la sociedad del conocimiento y de la información (nuevos agentes educativos y necesidad de aprendizaje permanente) y emergencia de nuevos medios de comunicación de masas y de la sociedad del espectáculo (Bolívar; 2007; Dubet; 2006; Enguita 2006).

Esta descripción de los principales cambios y transformaciones contemporáneos, se puede visualizar en el siguiente mapa conceptual que nos permite representar las circunstancias sociales que envuelven el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad actual (Bolívar; 2007):

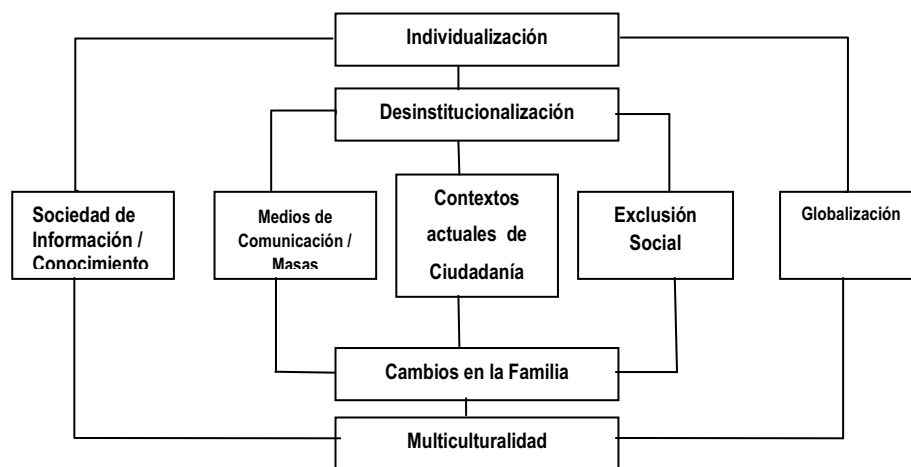


Figura Nº 1 Mapa del Contexto Sociocultural de la Ciudadanía Actual.
Fuente: Bolívar; 2007

Así pues, para comprender la necesidad de una urgente transformación y reelaboración del modelo de ciudadanía actual, es de gran interés analizar la forma en que las transformaciones y cambios del contexto económico y sociocultural, ponen cada vez, más en evidencia las contradicciones y limitaciones inherentes al modelo de ciudadanía liberal preponderante en las democracias representativas; que debido a la exacerbación de las contradicciones existentes entre el

reconocimiento del status jurídico de los ciudadanos y las condiciones económicas y sociales reales de la población, niegan o limitan de facto, la igualdad y la libertad real de las personas.

Así, las contradicciones y limitaciones inherentes al concepto liberal de ciudadanía y, la necesidad de construir un nuevo modelo de ciudadanía, que sea compatible con los desafíos del siglo XXI, cobran toda su importancia y actualidad, si se analiza el concepto de ciudadanía liberal en relación con los retos para la democracia y la ciudadanía, que subyacen en las transformaciones sociales y culturales recientes como: la individualización y desinstitucionalización de la sociedad, el declive de las instituciones disciplinarias, la globalización de la economía y el libre mercado, la sociedad del riesgo y los efectos colaterales del desarrollo tecno-industrial, el predominio de una vida de trabajo y consumo, y la hegemonía de una cultura líquida y mercantilizada, que es contradictoria con los valores del humanismo y de la democracia que enseña la escuela.

2. La Institución Socializadora de la Primera Modernidad: De la Institución Burocrática y Disciplinaria a la Institución Postburocrática

2.1. Origen y Función del Trabajo de Socialización en las Instituciones Disciplinarias de la Primera Modernidad

La edad de oro de la escuela está asociada a la Modernidad, que se caracteriza por ser una época imbuida en el espíritu de la Ilustración. La escuela y los maestros se comprenden con un discurso mesiánico que identifica la escuela con el templo del saber, y el conocimiento se asocia con la luz y la lucha contra la ignorancia; y la docencia con la misión pedagógica de expandir la racionalidad científica y liberar el alma de las cadenas de la ignorancia. De este modo, los ideales de la Ilustración expresados en las instituciones modernas, invocaban el progreso, la razón, la emancipación, los derechos civiles, políticos y sociales, aunque a menudo su reverso siniestro haya sido: la explotación, la colonización, la opresión, la asimilación y la marginación (Enguita; 2006; Guerreiro Serón; 2009)

Sin embargo, a pesar de estas contradicciones la escuela pública constituye una institución social clave en el proceso de modernización de la sociedad, pues, al estar imbuida con el espíritu del progreso, la innovación y el desarrollo, puede ser

considerada como el prototipo de la institución moderna. La escuela en el contexto histórico de la construcción del moderno estado nacional, fue pensada como instrumento político para la creación de una cultura nacional y como instrumento de instrucción de la fuerza de trabajo que necesitaba la incipiente sociedad industrial (Enguita; 2006; Guerreño Serón; 2009)

Así pues, la escuela pública según la teoría sociológica, ha tenido una doble tarea socializadora: la de integrar a los individuos en el mundo social y cultural, y la de conformar el pensamiento racional y la autonomía moral del sujeto. Por esta razón, la escuela ha sido considerada por la sociología de la educación como una de las principales instituciones de socialización, es decir, el proceso de inducción de un individuo en el mundo objetivo de la sociedad por medio de la inculcación y la internalización del marco cognitivo y moral de la sociedad; proceso cuyo éxito supone la adquisición de un conjunto de normas y valores que son socialmente deseables y que se consideran imprescindibles para desarrollarse como persona e integrarse a la sociedad (Dubet; 2006; Guerreño Serón; 2009; Berger y Luckmann; 1984).

De acuerdo con esta definición, la socialización es el trabajo sobre la subjetividad de los otros mediante un programa cultural que hace posible “la magia de las instituciones”. Por tanto, se trata de un trabajo realizado por profesionales que poseen una vocación y conocimientos específicos, cuyo objetivo es producir un sujeto racional y autónomo y un individuo socializado. Así, el resultado esperado de este trabajo especializado es la producción de la subjetividad, es decir, la transformación de los principios y valores abstractos, contenidos en el marco ideológico de las instituciones sociales, en acciones y pensamiento subjetivos encarnados en las creencias y costumbres que conforman el mundo de las personas (Dubet. 2006).

De esta forma, la socialización es realizada mediante un trabajo profesional específico y organizado, que tiene básicamente dos propósitos muy claros: a) la configuración de una subjetividad construida sobre la internalización de principio y valores universales, que gracias a la educación pasan a constituir el cimiento de un individuo libre y autónomo, es decir, un yo social que actúa conforme a las

normas y valores sociales (socialización); y, b) la formación de un yo reflexivo (individualización), es decir, de un sujeto que se considera a sí mismo como yo único y particular; el proceso de formación de un individuo portador de unos deseos e intereses diferentes y a veces contradictorios con los intereses de la sociedad (Bolívar; 2007 & 2008; Dubet; 2006; Guerreo Serón; 2009).

Por lo tanto, el fundamento ideológico de las instituciones modernas de socialización, es el “programa institucional o cultural” que orienta y da sentido al “trabajo de socialización”. Así, éste se podría definir como el marco cognitivo y moral que controla y orienta el trabajo de socialización que realiza una institución social. El “programa institucional” presupone, pues, la adhesión a un conjunto de creencias y valores que son homogéneos y coherentes, que invocan principios que se consideran universales y trascendentes, porque su fundamento se encuentra “más allá de este mundo”, por tanto, son considerados por la sociedad como valores “incuestionables e inmaculados” (Dubet. 2006).

Este hecho hace que se pueda hablar del “monoteísmo del programa institucional”, que estructura las relaciones sociales de las instituciones desde arriba hacia abajo, de manera “jerárquica y burocrática”, invocando la autoridad “incuestionable e inmaculada” de la matriz ideológica del programa cultural. Por lo tanto, el trabajo institucional asume que la matriz cognitiva y moral es universal (objetiva), es decir, acepta como autoevidente que los principios y normas que representa son válidos para todos y cada uno de los sujetos. Asimismo, los sujetos de socialización son percibidos por la institución disciplinaria como sujetos abstractos dotados de razón, por lo cual el trabajo de socialización entiende a los individuos como realidades universal y homogéneas que, por lo tanto, pueden ser asimilados y modelados pasivamente por el marco ideológica de la institución (Bolívar; 2007 & 2008; Dubet; 2006; Guerreo Serón; 2009).

Sin embargo, junto al proceso de socialización se da un proceso paralelo cuyo objetivo es convertir a cada sujeto en el principal responsable de la construcción de su identidad, dando lugar a un proceso de individualización, que ha conducido a que progresivamente las instituciones modernas se hayan visto en la obligación de reconocer la existencia de sujetos que se sienten inclinados a construir sus propios

proyectos de vida, más allá de los modelos institucionalizados. Este proceso paralelo de individualización y democratización de las instituciones disciplinarias y normalizadoras, que reivindica el reconocimiento de la diversidad y la singularidad en las instituciones, ha conducido a la transformación gradual de la subjetividad en la medida de todas las cosas, que ha llevado a cuestionar el proceso de socialización como mera interiorización de lo externo, lo objetivo, lo social, y ha conducido a que el trabajo de las instituciones de socialización se hay vuelto cada vez más problemático y conflictivo, a causa de la mayor autonomía y libertad de los individuos (Dubet; 2006; Guerreo Serón; 2009).

Así, la consecuencia de esta mayor importancia del proceso de individualización en el proceso de socialización, será la desvinculación del proceso de autocomprensión y autorrealización de los sujetos de las instituciones socializadoras tradicionales. Así como una progresiva disociación de los procesos de socialización y de individualización, debido a que los sujetos progresivamente, se desvinculan del sistema de normas y valores compartidos comunitarios, y reivindican el reconocimiento de su autonomía y su derecho a comprender la vida y el mundo, desde su proyecto de vida particular, que incluso, puede llegar a ser divergente y contradictorio con el modelo cultural homogéneo de la comunidad tradicional.

2.2. El Declive de la Institución Disciplinaria y Normalizadora de la Primera Modernidad

Las consecuencias de la aplicación del programa institucional homogeneizador es una representación dualista de las relaciones sociales, que son analizadas con categorías racionales abstractas y homogéneas, que separan la forma de la materia, lo universal de lo particular, el individuo de la sociedad, la escuela del mundo. De este modo, el programa y la organización de la escuela de la primera modernidad, operan bajo la lógica de la asimilación y homogeneización, que regula y controla las normas y pautas de comportamiento conforme a las cuales los sujetos son socializados, y que concibe la educación y la socialización como la adaptación pasiva de las conductas y de la corporalidad de los individuos a status y roles estandarizados (Dubet; 2006; Guerreo Serón; 2009).

El resultado perverso de la preponderancia de esta lógica de control en las

instituciones sociales de la primera modernidad, es el carácter normalizador y disciplinario de las instituciones, que reduce las relaciones sociales a relaciones de poder y dominio cuya función última es la normalización y homogeneización de las conductas. Por lo cual, la institución disciplinaria implica la burocratización y despersonalización de las relaciones humanas, y, por tanto, la pérdida de la autenticidad en las interacciones sociales, que conforman la estructura institucional, debido a una distribución rígida del status y a la asignación jerárquica de roles, lo cual determina de forma mecánica las expectativas sobre la conducta de los otros miembros de la institución.

En este tipo de institución jerárquica y burocrática, predominante en la primera Modernidad, los agentes sociales pierden la posibilidad de actuar libre y reflexivamente en los procesos sociales intrínsecos, debido a que estos no participan ni se comprometen realmente con lo que hacen, sino que actúan como marionetas que encarnan los principios y normas universales de un programa que está por encima de ellos como una norma inmaculada e incuestionable. Así, se produce un olvido sistemático del ser singular y diverso de los sujetos particulares, y la sustitución de las relaciones personales y las interacciones sociales por categorías universales (roles, status, rutinas) que reemplazan la función de la participación y el diálogo directo entre las personas en la organización y funcionamiento de la instituciones, y la lógica de la interacción social del entendimiento y el acuerdo común entre las partes por la lógica del control burocrático y el control administrativo (Dubet; 2006; Guerreiro Serón; 2009).

Las consecuencias perversas de esta mentalidad tecnológica y racionalista en instituciones sociales como la escuela es la burocratización y jerarquización de las relaciones sociales, y la degeneración del programa institucional emancipador de la Ilustración en una voluntad de disciplinamiento y control de la conducta cuya finalidad estratégica es encajar la vida de los individuos en un determinado proyecto económico y político.

2.3. Reconocimiento del Sujeto, Desinstitucionalización y Transformación de la Lógica del Control

La pérdida de la fuerza del “programa institucional” se debe a la devaluación de los principios y valores “trascendentes” que justificaban el proyecto de la Modernidad, debido a la exacerbación de las contradicciones internas que van debilitados y fracturados su coherencia y homogeneidad. Estas contradicciones se reflejan en la existencia de objetivos contradictorios en su seno. Por un lado, el propósito de educar una persona, reflexiva, autónoma y libre. Y, por otro, la voluntad de disciplinamiento y control total de los movimientos del cuerpo y de la conducta de los sujetos. De esta forma, el programa institucional de la Modernidad, inspirado en el proyecto emancipador de la Ilustración, en la práctica queda reducido a una voluntad de poderío y de normalización. Así, esta distorsión del sentido original de la escuela es el hecho que alimenta la imagen estereotipada de la escuela como máquinas para reproducir, inculcar y controlar (Dubet; 2006).

Así pues, las instituciones en la actualidad se enfrentan a la pérdida de sentido de los valores y de las representaciones sociales, debido a lo cual, el marco cognitivo-moral que constituye el núcleo del programa institucional de la escuela, ha perdido coherencia, autoridad y legitimidad. Esto significa que las instituciones socializadoras como la escuela, ya no son percibidas como realidades sistémicas, homogéneas y estables, sino como realidades constituidas por una pluralidad de ideas, valores e intereses contradictorios entre sí. Por un lado, a causa de la individualización los individuos que se han vuelto cada vez más autónomos en la elección de las creencias y valores culturales que abrazan; y por otro, porque éstos ya no se resignan como antes con identificarse pasivamente con un rol o un estatus asignado institucionalmente, debido a que se ha debilitado la lealtad a la tradición comunitaria y la subordinación pasiva a la autoridad (Dubet; 2006; Guerreiro Serón; 2009).

Por lo tanto, podemos constatar que debido a estos cambios y transformaciones dentro de las instituciones “la lógica del control”, propia de una institución burocrática, se ha debilitado y ha sido reemplazada por la lógica de las relaciones y la acción social, en la cual el objeto de socialización es considerado cada vez más como un protagonista activo y deliberativo. Y por ende, el proceso de socialización

se entiende como el resultado de un acuerdo intersubjetivo entre las partes involucradas, cuya legitimidad descansa primordialmente en el fortalecimiento de la lógica de la interacción comunicativa y en desarrollo de las habilidades sociales y los valores democráticos como: el diálogo, la confianza mutua y la cooperación (Dubet; 2006).

Otra de las consecuencias de este proceso de desinstitucionalización, es la pérdida de legitimidad y de autoridad de las instituciones disciplinarias predominantes en la modernidad, y el debilitamiento de la lógica del control y la democratización de las instituciones socializadoras (Dubet; 2006). Estas transformaciones que afectan el modelo tradicional de socialización son las que han conducido a diversos autores a afirmar que vivimos un proceso de desinstitucionalización (Tedesco; 2002) o desocialización (Touraine; 2005) que debería llevarnos hacia una transformación radical de las instituciones socializadoras de la modernidad tardía; cuyas consecuencia sería una transformación radical en los métodos y estrategias con que se realiza el trabajo de la socialización, así como la democratización de la organización y estructura interna de las instituciones socializadoras; estas nuevas condiciones culturales y organizacionales permitirían construir un modelo de organización post-burocrática o post-institucional (Dubet; 2006).

Así, en la institución postradicional o posinstitucional todos los roles, estatus y normas que fundamentan el programa institucional deberán poder explicarse y justificarse racionalmente conforme a un acuerdo intersubjetivo democrático, en el cual todas las partes involucradas en el proceso de educación y socialización en cuanto sujetos libre e iguales, tendrán el mismo derecho de participar y colaborar en igualdad de condiciones en la organización y gestión de la escuela; teniendo como único referente válido en la construcción colectiva de la voluntad general, los principios de la democracia deliberativa como la imparcialidad y la unanimidad de los argumentos, pues en una institución democrática la autoridad y la legitimidad del trabajo de socialización sólo se pueden construir mediante la participación, la deliberación y la cooperación de todos los agentes sociales involucrados en el proceso de socialización (Dubet; 2006).

3. Modernidad Reflexiva y Dialógica: La Democratización de la Democracia y la Expansión de la Reflexión y el Diálogo a las Instituciones Sociales

3.1. Crisis de la Democracia Representativa y Surgimiento de la Democracia Dialógica y Reflexiva

La preponderancia en el orden mundial de los gobiernos democráticos ha conducido a algunos autores a proclamar el triunfo político definitivo de la democracia liberal cuya primacía según algunos autores conservadores se debería a la economía de libre mercado. De acuerdo con estos autores, la asociación entre democracia liberal y capitalismo, sería la fórmula que ha hecho posible la independencia material de la población, el reconocimiento universal de la autonomía y la dignidad de los individuos, y la expansión en las sociedades occidentales de los derechos fundamentales (Giddens; 1995).

Sin embargo, como señalan los críticos de este planteamiento, el triunfo de la democracia liberal y el libre mercado no es tan inminente como parece, principalmente debido a la persistencia en el seno de la democracia liberal y la economía de mercado, de graves contradicciones sociales, que son la causa de una profunda crisis de carácter social, financiero, ecológico, alimentaria, energética y ética, que pone en entredicho la legitimidad política de la democracia representativa y la sostenibilidad económica del sistema capitalista, que amenaza con llevar la civilización industrial a su colapso definitivo.

Algunos de estos problemas relacionados con la cuestión de la legitimidad de la democracia representativa y el ejercicio de la ciudadanía son: la pérdida de soberanía de las instituciones democráticas frente a los poderes fácticos, la enajenación a gran escala de la ciudadanía respecto de los asuntos públicos y la desafección de las instituciones políticas tradicionales, el descrédito generalizado de la política y el descontento con el liderazgo político, y la restricción de los derechos democráticos al contexto del estado nación a pesar de la globalización de la economía y el mercado y la emergencia de instituciones de carácter transnacional (Giddens; 1995).

No obstante, estas mismas contradicciones de la democracia representativa, según la teoría de la modernidad dialógica del sociólogo Giddens (1995), constituyen el potencial para una “democratización de la democracia”, debido a que estas contradicciones pueden ser el detonante de la lucha de los ciudadanos por el reconocimiento, la ampliación de los derechos sociales y la reivindicación de un mayor protagonismo político cuyo resultado podría ser la profundización de la democracia y el nacimiento de una democracia dialogante (Giddens; 1995).

Este proceso de “democratización de la democracia” según Giddens se caracteriza por la proliferación de la democracia dialogante, que se puede verificar tanto a nivel individual como social en por lo menos cuatro ámbitos diferentes: 1) en la vida personal, a nivel de las relaciones íntimas; 2) en la vida social con el surgimiento de movimientos sociales y de asociaciones de apoyo mutuo que abren espacios para el debate público; 3) en el contexto organizacional con la emergencia de una organizaciones postburocráticas; 4) en el contexto global con la expansión de la idea de una sociedad civil cosmopolita (Giddens; 1995).

La característica principal de esta democracia dialogante o deliberativa, a diferencia de la democracia representativa, es que esta no se centra en la cuestión de la representación de los intereses, o la garantía y protección de derechos, que son función del estado, sino en la posibilidad de que todos los ciudadanos puedan participar en las deliberaciones públicas sobre las cuestiones políticas y sociales. Por tanto, el motor que impulsa la democratización de la democracia, es el potencial de la democracia dialogante de transmitir y expandir a través de las instituciones sociales, el convencimiento de que la participación, el diálogo y la confianza recíproca, son el auténtico prerrequisito de la integración social y de la conservación de cualquier organización social (Giddens; 1995).

3.2. Desinstitucionalización del Proyecto de Vida Personal y Democratización de la Vida Íntima

Esta mayor conciencia reflexiva y autonomía de los individuos en la sociedad moderna reflexiva, comporta un proceso de progresiva desinstitucionalización respecto del poder cuasi natural que tenían la tradición y las costumbres sobre la vida de las personas, que acaba transformando en objeto de elección subjetiva,

todo lo que antes se percibía como algo natural, y que había que aceptar sin derecho a apelación. Así, en el mundo post-tradicional cualquier determinación vital como: el amor, la pareja, el matrimonio, la familia y la función de los sexos, que antes parecía ser el resultado de la fuerza de la tradición o del destino natural, ha dejado de ser un destino predestinado; por lo cual los sujetos perciben cada vez más, que sus vidas son el producto de la acción subjetiva y el resultado de su capacidad personal de diálogo y negociación, con las personas y los grupos sociales (Giddens; 1995; Beck; 1997).

Esta intensificación de los procesos de democratización de las instituciones sociales se debe a la expansión de la capacidad reflexiva de la sociedad y al debilitamiento de la fuerza de la tradición en la determinación de las decisiones y actos que configuran la identidad de las personas. En un mundo pos-tradicional o desinstitucionalizado, la identidad personal es el resultado de la reflexión de los sujetos sobre sus circunstancias, y del examen individual y colectivo de las consecuencias de sus propias acciones. Así, una de las consecuencias de la desinstitucionalización es la mayor capacidad de reflexión de los individuos y mayor poder de decisión sobre su propia vida, ante el peso de instituciones tradicionales, tales como: la familia, el matrimonio, la pareja; razón por la cual ahora los sujetos se ven obligados a tomar decisiones y hacerse responsables de construir su propia identidad y darle un sentido coherente a su proyecto de vida, aunque ahora no puedan contar con una hoja de ruta preestablecida por la presión social como ocurría en la sociedad tradicional.

Por lo tanto, esta mayor capacidad reflexiva y de autonomía de la población sobre sus propias decisiones y acciones, y el cuestionamiento de la tradición, crean las condiciones para una “democratización de la democracia”, debido a que la ambivalencia y la incertidumbre que deja el debilitamiento de la tradición debe ser rellenado por espacios de diálogo y deliberación entre las personas y los grupos sociales, que permitan construir inter-subjetivamente el significado y construir una realidad común. En este sentido, la característica primordial de la sociedad reflexiva, es la tendencia a crear nuevos mecanismos de confianza y solidaridad entre los ciudadanos, por lo cual éstos tendrán que desarrollar habilidades cívicas, comunicativas y socioafectivas, debido a que las instituciones sociales para poder

cumplir su misión socializadora y educadora, tendrán que ser mucho más participativas de lo que eran en la comunidad tradicional, en la cual la organización se basaba en un tipo de solidaridad mecánica, la aceptación irreflexiva de la tradición, y, en una fuerte tendencia hacia el conformismo social, que oprimía la autonomía de los individuos (Giddens; 1995).

Así pues, esta mayor autonomía y reflexividad de los ciudadanos en la sociedad pos-tradicional y el desarrollo del potencial democratizador que esta implica, debe ir acompañada del aprendizaje de habilidades complejas para la interacción social y la creación de instituciones sociales basadas en nuevas formas de compromiso social, confianza y solidaridad colectiva. Debido a esto, en la sociedad dialógica y reflexiva las relaciones interpersonales ya no pueden estar basadas en la asignación a priori de una posición o de un rol social específico, sino que ahora su conservación y estabilidad descansa en lo que Giddens denomina la lógica de “las relaciones puras”¹(Giddens; 1995).

De este modo, el éxito de las interacciones sociales depende cada vez más de las capacidades y actitudes que tienen los ciudadanos para participar de manera activa en procesos de diálogo, deliberación, entendimiento mutuo y negociación. En estos nuevos mecanismos de construcción del compromiso social, la obligación del vínculo del individuo con los otros ya no depende de la autoridad de la tradición sino de la aceptación recíproca entre los actores sociales de responsabilidades compartidas, y en el desarrollo de cualidades cívicas como: la confianza mutua, la responsabilidad y la solidaridad que supone el reconocimiento recíproco de la integridad de las personas y la aceptación de sus diferencias.

Así, emerge en el contexto de la sociedad post-institucional la necesidad de abordar de manera dialógica y reflexiva los problemas de la vida privada. De forma que el germen de la democracia dialógica se expanda a la infraestructura de todas las instituciones que configuran la realidad social. El hecho es que

¹ “En la vida personal cuanto más se desarrolla una sociedad pos-tradicional, más se da un movimiento hacia lo que puede denominarse las relaciones puras en las relaciones sexuales, el matrimonio y la familia. La *relación pura* debe interpretarse como un tipo ideal en el sentido sociológico, es un caso reductor, hacia el que tienden las relaciones sociales reales, más que una descripción completa de un contexto real de actividad. En una relación pura se entra y se sostiene por ella misma, por las compensaciones que puede dar la relación con otros. (Giddens; 1995; Pág.; 122).

progresivamente las características de la democracia política han ido infiltrando el modelo de las relaciones interpersonales de las instituciones tradicionales como: la pareja, el matrimonio, la familia, la amistad, la sexualidad, etc. Así, las relaciones sociales que antes estaban predeterminadas por las pautas socioculturales, ahora dependen de la capacidad que tienen los sujetos de dar y recibir confianza, y recompensarse mutuamente. La destradicionalización de la vida personal en la sociedad moderna, requiere de una mayor democracia íntima o emocional, pero al igual que en la democracia social y política, esta condición supone el desarrollo en los ciudadanos de habilidades y actitudes cívicas como: la responsabilidad, la autonomía, el diálogo, la confianza mutua y la solidaridad, es decir, requiere el aprendizaje de aquellas cualidades del carácter que permiten a las personas construir un modo democrático de ser, vivir y convivir (Giddens; 1995).

3.3. La Modernidad Dialógica y el Surgimiento de la Institución Postburocrática y la Ciudadanía Organizada

Otro contexto en el que se evidencian indicios de democratización, es en el terreno de las estructuras y el funcionamiento de las organizaciones. La existencia actualmente de procesos democratizadores dentro de las organizaciones, que promueven la participación de los ciudadanos en el proceso de gestión, organización y cooperación de las parte implicadas en el proceso es lo que permite afirmar que la sociedad reflexiva también implica el nacimiento de una organización post-burocrática (Giddens; 1995; Beck; 1997).

Este modelo de institución post-burocrática se caracteriza por un enfoque inclusivo de la organización y gestión que prioriza un estilo de convivencia democrático basado en valores como: el diálogo, la reciprocidad, la autonomía y la responsabilidad; y que tienen una visión organizativa de proyecto común, según el cual el funcionamiento correcto y el éxito de la institución depende más de la construcción de nuevas formas de compromiso y responsabilidad social entre sus miembros, que de una organización burocrática y jerarquizada basada en el control. Esta nueva situación, traducida al ámbito de las relaciones interpersonales y las instituciones socializadoras, significa que los ciudadanos en una sociedad reflexiva, deberían estar provistos de los conocimiento y las habilidades complejas necesarias para comunicarse e interactuar con personas y

grupos sociales heterogéneos, así como tener la autonomía psicológica y la independencia material para participar libre y eficazmente en procesos de diálogo en su vida pública o privada (Giddens; 1995; Beck; 1997).

Otra característica de este modelo de institución post-burocrática, es la presencia en el seno de las instituciones de un “espacio público” para la participación y la deliberación democrática, y la construcción razonada del entendimiento común y la formación de la voluntad colectiva. La superación de la incertidumbre producida por la pérdida del poder vinculante de la comunidad y la tradición, requieren que las instituciones se transformen en esferas públicas que permitan reconstruir el compromiso social, partiendo de las premisas de la democracia deliberativa, que reconoce la igualdad de los derechos de cualquier ciudadano, independientemente de su posición social, etnia, género o raza, para participar en la formación del consenso general y la voluntad colectiva libre de cualquier coacción (Giddens; 1995; Beck; 1997).

Así pues, otra evidencia del florecimiento de una conciencia más reflexiva y dialógica, es el surgimiento de los movimientos sociales y las asociaciones de apoyo mutuo, cuyas luchas por el reconocimiento de sus derechos revelan la capacidad de la sociedad para reflexionar y cuestionar los valores culturales tradicionales, y adoptar una postura crítica frente a determinados patrones socioculturales aceptados irreflexivamente por la tradición como: la discriminación de género, el desarrollo económico, los medios de comunicación, la discriminación cultural, etc. Asimismo, estos focos de conflicto social y de crítica cultural, contribuyen a generar espacios democráticos de debate público y al resurgimiento de una conciencia ciudadana más participativa, crítica y deliberativa que constituye el impulso social para producir la transformación y la democratización de las organizaciones sociales tradicionales (Giddens; 1995; Beck; 1997).

Finalmente, en la medida en que las experiencias de los movimientos sociales tienen éxito y se extienden a nivel individual, social y global, se produce un progresivo incremento de la conciencia de cívica y política, así como de la autonomía y asertividad de la ciudadanía sobre los asuntos públicos estratégicos.

Además, por un lado esta mayor presencia de la ciudadanía organizada, permite abrir espacios de debate público y movilización, y por otro, que la ciudadanía sea capaz de anticiparse y presionar a la política institucional para arrebatarse el poder de decisión y de acción a los políticos de profesión, y presionar a las instituciones políticas formales. Así como, que la ciudadanía organizada pueda replicar y discutir con los técnicos y expertos, acerca del valor social de la aplicación del conocimiento científico y tecnológico, y de esta manera, disputar el poder tecnocientífico a los expertos, que en la economía neoliberal, generalmente, se encuentran subordinados a la lógica del poder financiero y el libre mercado (Giddens; 1995; Beck; 1997).

4. Individualización, Identidad líquida y Sociedad de Consumo

4.1. Individualización: Conflicto entre el Proyecto de Vida Personal y Comunidad Tradicional

La individualización según Beck (1997) es un fenómeno social propio de la sociedad del riesgo global, que se caracteriza porque en ella los individuos deben producir, escenificar y construir ellos mismos su propia biografía. Este nuevo escenario tiene consecuencias ambivalentes para la sociedad, pues, por un lado tiene el efecto negativo de la “fragmentación” de las redes sociales, y la “desintegración” de la autoridad de las instituciones socializadoras tradicionales. Y, por otro, podría ser una fuerza democratizadora de la sociedad, porque conduce a la necesidad de “reinventar” las instituciones tradicionales, sustituyéndolas por otras que sean más reflexivas y dialógicas cuya lógica y legitimidad dependan del acuerdo intersubjetivo y de la capacidad para interactuar concertadamente (Beck; 1997; 1998).

Así pues, la individualización podría ser un estímulo para expandir lo político a escenarios sociales que antes se consideraban apolíticos. Esta situación de crisis y quiebre de paradigmas, podría conducir a los grupos de ciudadanos organizados a la búsqueda de nuevos modelos de desarrollo e integración social, que se apoyen en la comunicación, el diálogo, el acuerdo intersubjetivo, el autogobierno, la cooperación colectiva y la distribución del conocimiento (Beck; 1997). De este modo, según Beck la individualización, también podría ser una fuerza

democratizadora de la sociedad, en cuanto puede conducir a la necesidad de “reinventar” las instituciones tradicionales, sustituyéndolas por otras que sean más reflexivas y dialógicas cuya lógica dependa del acuerdo intersubjetivo y de la capacidad para interactuar concertadamente. Por tanto, desde esta perspectiva, la individualización podría ser un estímulo para expandir lo político a escenarios sociales que antes se consideraban apolíticos (Beck; 1997; 1998).

La incorporación en la sociedad postinstitucional del anhelo de individualización del sujeto, significa que los sujetos se sienten cada vez más libres e independientes para construir su propio proyecto de vida, en cuanto perciben su existencia como producto de sus propias elecciones y acciones. Es decir, que se ven cada vez más a sí mismo como actores, constructores y agentes, de su propia biografía personal. De este modo, la trayectoria vital, ya no es vista como la realización de un destino inapelable dictado por la tradición y las costumbres (Dubet; 2006; Bolívar 2007).

Ahora, el principio ético que determina sus vidas es la consigna de la realización personal, del “hágalo usted mismo”, del “self made person”. Pues, el sujeto individualizado que caracteriza la conciencia del sujeto moderno, ya no percibe la vida como un destino cuasi-natural, trazado de antemano por la tradición y las costumbres, sino que comprende su propia vida como una carrera o competencia por la autorrealización y el éxito personal, en la cual la vida es el producto de sus propios actos y elecciones (Bauman; 2008).

4.2. Repercusión de la Individualización en el Proceso de Educación y Socialización

El creciente anhelo de individualización propio de la sociedad capitalista avanzada se corresponde con la existencia de estructuras sociales cada vez más complejas, especializadas y diferenciadas. Estas estructuras sociales, se basan en la competencia por la posición y el valor social, de acuerdo con la ideología del mérito o el don de los individuos, según la cual unas personas se diferencian y distinguen de otras, exclusivamente por sus características personales, esfuerzo y talento personal (Elias; 1990).

Esta mayor estima social del mérito y el esfuerzo personal, son la causa de que en las sociedades capitalistas, cada vez tengan mayor peso, las aspiraciones e intereses particulares de los individuos, y se entienda la educación, como un proceso de descubrimiento y apropiación de estas cualidades, aptitudes, talento, o mérito, que son percibidos como dotes naturales de los sujetos. En consecuencia, los sujetos individualizados prefieren construir ellos mismos su identidad, dando la espalda a los modelos educativos más institucionalizados, que ahora son vistos por estos, como una camisa de fuerza social, que les impide alcanzar la plena autorrealización de sus potencialidades individuales.

La consecuencia de este proceso de mayor individualización en las instituciones educativas, es que estas en la sociedad reflexiva, ya no tendrán como tarea primordial (como es el caso de la primera modernidad), la formación de una conciencia única y homogénea, a través de la transmisión de un sistema de conocimientos y de valores comunes; pues, la mayor individualización y democratización de la sociedad, han puesto en duda la creencia en una razón universal y un sujeto homogéneo, cuyos principio y valores, en la primera Modernidad, se consideraban objetivos y universales, y, por ende, aplicables a cualquier individuo y grupo cultural o social (Bolívar; 2007 & 2008; Dubet; 2006).

Una vez abandonada esta pretensión universalista y homogeneizadora del estado moderno, que utilizaba la escuela para formar sobre el supuesto de una racionalidad universal y objetiva, una conciencia nacional y un estado-nacional uniforme y monolítico, en un territorio multicultural y plural. La institución escolar tiene que conformarse con acompañar y orientar a un sujeto liberado del peso de la tradición y de las costumbres, en el proceso de construcción de su proyecto de vida personal, conformándose con enseñar los conocimientos instrumentales y las competencias sociales básicas, que posibilitan que éste pueda orientarse con éxito en el proceso de construcción de su identidad personal.

La individualización de la sociedad también implica cambios en la institución disciplinaria de la primera modernidad y en el proceso de socialización, debido a que en una sociedad en la que se reconoce el valor del individuo y la subjetividad, la socialización, ya no puede ser un proceso burocrático e impersonal, sino que es

necesario que estos procesos, tengan en cuenta cada vez más, los intereses y necesidades de los sujetos de la socialización. Así, en este nuevo escenario las instituciones deben ser cada vez más participativas y capaces de involucrar a todos los agentes implicados en el proceso de socialización, porque la socialización ya no se puede entender como la implantación de un programa de ideas y valores rígidos e inmutables, sino que deberá intentar alcanzar una suerte de consonancia entre la mentalidad particular de los individuos y las necesidades de coordinación de estas subjetividades particulares con los objetivos y necesidades de la sociedad (Elias; 1990).

Además, la individualización, repercute en el trabajo de socialización de los profesores que ahora deberán atender a los individuos considerando las diferencias de éstos en relación a intereses, niveles cognitivos, personalidad y contextos sociales. Asimismo, debido a la mayor pluralidad y deshomogeneización de las instituciones sociales, el trabajo de socialización ya no podrá consistir en la mera aplicación burocrática de reglas, ni en el mero disciplinamiento y control de la conducta. Pues, el alumno devenido persona y sujeto singular, ahora reclamará para sí el derecho a elegir y dirigir por cuenta propia el itinerario de su vida personal y académica. Por lo cual, el docente tendrá que aprender a negociar e interactuar en cada momento con los intereses y necesidades personales del alumnos y a reconocer la singularidad de la subjetividad del alumno para poder realizar con éxito su trabajo educativo.

Así pues, la incorporación de estas nuevas reivindicaciones individuales y de la subjetividad en la escolarización, podrían ser fuente permanente de nuevas tensiones y conflictos en la escuela que no serán fáciles de conciliar y resolver, debido a las contradicciones existentes entre los contenidos y objetivos de los programas educativos, y los intereses y necesidades de autonomía e individualización de los alumnos.

4.3. La Modernidad Líquida y las Consecuencias Indeseadas de la Individualización

Esta mayor individualización de la sociedad moderna como ya hemos dicho, es un fenómeno ambivalente, que también podría tener síntomas patológicos, y que

encierra contradicciones que la educación cívica podría ayudar a prever y corregir, como: la despolitización, la pérdida del tejido social, el aislamiento de los individuos y la fragmentación de la comunidad. Se trata de síntomas psicopatológicos, que se expresa en un individualismo posesivo y egoísta, que rechaza cualquier forma de trascendencia política, social o comunitaria (Bauman; 2007c; Bauman; 2002).

Estos efectos indeseado de la individualización son descrito de manera singular por el sociólogo Bauman con el concepto de la “identidad líquida” (2008). Este tipo de subjetividad se caracteriza por una suerte de conciencia individualista y fatalista, resultado de una reacción esquizoide de angustia ante la vida pública que es percibida por éste con apatía e indiferencia. A causa de esta separación el sujeto líquido acaba atrincherándose en la comodidad y la seguridad de la vida privada como reacción a una realidad social refractaria a sus decisiones y contraria a sus acciones que es fuente permanente de desazón e indiferencia.

Asimismo, en la modernidad líquida los vínculos sociales y comunitarios también se han debilitado, razón por la cual los individuos se encuentran más aislados y experimentan los problemas sociales con un gran sentimiento de inseguridad e incertidumbre. De esta forma, la pérdida de la capacidad de entendimiento común y de una cultura y unos valores comunes que conciten la vinculación de los individuos a un proyecto de sociedad, debido a la emergencia de una sociedad más individualizada, pluralista y multicultural, genera un deterioro del tejido asociativo y de la convivencia social, que repercute negativamente en la predisposición de la ciudadanía a la participación y en el deseo de comprometerse en la realización de proyectos colectivos, o actividades de interés público.

En la sociedad líquida el ser humano individualizado ya no cuenta con la imagen protectora que proporciona el hecho de pertenecer a una comunidad homogénea y cohesionada, ni con el soporte del capital social de las redes sociales que permitan revitalizar la convivencia y la vida pública. Pues, a causa del predominio de la subjetividad líquida en las relaciones sociales, el poder de cohesión social del compromiso y la confianza se han desvanecido, y con ello también se ha debilitado el sentido de pertenencia de los individuos a la comunidad y la representación de

ser parte de un cuerpo social, de un “nosotros”, que cumplía la función de satisfacer necesidades psicosociales de identidad, afiliación, afecto y estima social (Bauman; 2007c).

Otro efecto indeseado de esta “subjetividad líquida”, es la proliferación de una tendencia hacia la apatía y el “pasotismo” frente a la realidad social y política entre los individuos, que se manifiesta en la emergencia de un sentimiento social de impotencia y frustración frente a las condiciones sociales. La consecuencia es que el predominio de esta actitud deteriora la capacidad de los ciudadanos para percibirse a sí mismos como agentes políticos y sociales autónomos, y debilita su capacidad de reaccionar ante la inseguridad y la incertidumbre social, así como su potencial para autoorganizarse y participar en la determinación activa de la voluntad general y el bien común (Bauman; 2002).

El riesgo de la mayor individualización de la sociedad, puede ser la presencia de una “individualidad privatizada”, es decir, una forma de actividad humana orientada a la construcción de un proyecto de vida privado y de un “individuo monádico”. La consecuencia de esto es que, los sujetos se queden aún más solos con sus problemas y frustración social, pues el predominio de esta “individualidad privatizada”, no les permite ver que los problemas individuales, tienen causas sociales y, por tanto, que los problemas sociales, sólo pueden ser resueltos de manera efectiva a través de la asociación de los individuos y de la organización y coordinación de la acción colectiva. En cambio, el predominio de la “individualidad privatizada”, refuerza la percepción de que la causa de los problemas individuales siempre es subjetiva y, por tanto, que la solución de los problemas sólo puede provenir de una transformación subjetiva y apolítica.

Así, otro efecto indeseado de la modernidad líquida, es que la proliferación del “individuo monádico”, debilita la capacidad del ciudadano para percibirse a sí mismo como agente cívico y político, lo cual pone en peligro el papel que juegan los ciudadanos en la vida pública, que es el contrapeso práctico y social del reconocimiento jurídico y abstracto de la ciudadanía (Bauman; 2002). Así, el debilitamiento de la esfera pública pone en riesgo el contrapeso político y social que conlleva la libertad como agencia específicamente política, y erosiona la

capacidad de los individuos para verse como ciudadanos libres e iguales con poder para participar en el autogobierno y colaborar en la formación del destino de la comunidad política. Por lo tanto, otra consecuencia patológica de este individuo privatizado y del declive de la esfera pública, es que al carecer los ciudadanos de una esfera pública democrática en la cual poner en práctica los derechos cívicos, el sentido de la libertad sea deformado y reducido a una potencialidad superflua, ligada exclusivamente al trabajo y al consumo compulsivo (Bauman; 2002).

En resumen, el predominio de la identidad líquida equivale al debilitamiento del ejercicio real de los derechos civiles y a un retroceso de la participación de los individuos en la toma de decisiones de los contenidos de la “agenda social que determina las leyes”, y de su capacidad para negociar los “códigos morales y sociales” que rigen la vida social. De este modo, el ciudadano moderno aún no ha conquistado la soberanía real, sino que, por el contrario, se evidencia en el sujeto contemporáneo un déficit en las habilidades social y ciudadana necesaria para participar en la vida pública, por lo cual el ciudadano corre el riesgo de perder su capacidad de autodeterminación y autoconciencia, para convertirse en un consumidor y espectador pasivo de un mundo cuyos principios y efectos él no es capaz de controlar (Bauman; 2002).

5. Repercusión de la Sociedad del Riesgo en el Resurgimiento de la Esfera Pública y la Revitalización de la Ciudadanía

5.1. La Experiencia del Riesgo Global y la Incertidumbre frente al Futuro como Desafíos de un Nuevo Tipo de Ciudadanía

Un perspectiva similar a la de Giddens sobre la necesidad de “democratizar la democracia” y de una “democracia dialógica”, tiene el planeamiento del sociólogo Beck (1998) sobre la sociedad del riesgo global, que afirma en su teoría que la experiencia del riesgo y el aumento de la incertidumbre y la inseguridad en la vida de las personas, a causa de los efectos indeseado del modelo de desarrollo tecnológico industrial podrían ser el aliciente del resurgimiento de la esfera pública y de la revitalización de lo político (Beck; 1998; Beck; Giddens; Lash; 1997).

Así pues, en el escenario de la sociedad del riesgo tal como la define Beck, emerge como actor social fundamental una tipo de ciudadanía crítica, participativa y

comprometida con la defensa de los derechos sociales, la protección del medioambiente y la búsqueda de un modelo alternativo de desarrollo económico y social. Por esta razón, nos parece de gran interés revisar en este apartado los planteamientos del Beck sobre el efecto de la sociedad del riesgo en la revitalización de la esfera pública y la emergencia de un nuevo sujeto político con la finalidad de comprender los desafíos y tareas que se derivan de la sociedad del riesgo para la enseñanza de una ciudadanía que sea compatible con los mismos.

Según Beck (1998) la sociedad del riesgo se caracteriza porque el modelo de desarrollo económico cuyo empuje descansa en el avance tecno-científico, se transforma involuntariamente en una amenaza por el aumento del riesgo y la incertidumbre en la sociedad a causa de la lógica autodestructiva del sistema, que debido al enorme poder tecno-industrial y de la globalización económica, adquiere dimensiones tales que se hace imposible la predicción y el control de los efectos colaterales del desarrollo, por lo cual, aumenta en la población la sensación de incertidumbre y de inseguridad.

Además, el aumento del riesgo debido a la expansión del modelo de desarrollo tecno-industrial, tiene efectos que repercuten a nivel global, afectando tanto a los individuos como a los colectivos a escala mundial. De forma que, el riesgo en la modernidad tardía adquiere proporciones que amenazan la sostenibilidad de la civilización y la supervivencia misma de la especie humana. Por lo cual, en la sociedad del riesgo se da la situación de que nadie se encuentra absolutamente libre de las consecuencias indeseadas del desarrollo y, por lo tanto, que ningún individuo pueda mantenerse absolutamente aislado de los problemas y ser indiferente a los conflictos sociales y medioambientales provocados por la sociedad del riesgo. De este modo, la imagen de la modernidad que conjeturó Weber de una sociedad hiperracionalizada cuya característica distintiva sería la organización burocrática y jerárquica de la sociedad, se ha concretizado en lo que

Beck denomina “la sociedad del riesgo global”² (Beck; 1998; Beck; Giddens; Lash; 1997).

5.2. El Cuestionamiento del Modelo de Desarrollo Técnico-industrial y el Resurgimiento de la Iniciativa Ciudadana

Según Beck, otro rasgo distintivo de la sociedad del riesgo, sería el cuestionamiento de la legitimidad del modelo de desarrollo tecno-industrial y la pérdida del consenso político y social con que éste contaba en la sociedad industrial, en cuanto en la primera modernidad, el modelo productivo basado en la tecnología y la acumulación de riqueza aún era percibido como instrumento inofensivos para el medio ambiente y beneficiosos para el bienestar de la sociedad en general. Sin embargo, en la sociedad del riesgo global, los supuestos efectos benéficos del desarrollo son vistos cada vez más como algo ambivalente y contraproducente, y como el origen de una creciente incertidumbre e inseguridad social, económica, ecológica y de todo tipo, que es causa de angustia e incertidumbre social (Beck; 1998; Beck, Giddens & Lash; 1997).

Así pues, el aumento de conciencia social del riesgo y la falta de una respuesta real a lo problema creados por el desarrollo tecno-industrial por parte de la política oficial, llevan al cuestionamiento del consenso político en torno a la justificación del desarrollo y al debilitamiento de su aceptación social y el surgimiento de grupos sociales contrarios al modelo. Asimismo, las instituciones políticas y empresariales ya no pueden apelar al desarrollo económico para justificar el riesgo debido a que este es cada vez más desigual, y a que cada vez es más evidente que los efectos no deseados del sistema ya no son rentables para ningún sector social debido a que el desarrollo tecno-industrial tiene consecuencias irreparables para el medioambiente, la economía y la sociedad.

De este modo, el enfrentamiento de la sociedad con los llamados efecto residuales o indeseados del progreso tecno-industrial, trasciende los estrechos límites de la discusión de los expertos y burócratas defensores del status quo, y así las

² “La sociedad industrial, que se ha transformado involuntariamente en una sociedad del riesgo a través de sus propios peligros sistemáticamente producidos, se inclina más allá del límite de los asegurable” (Beck; 2002; Pág.; 38).

consecuencias del riesgo sistémico se transforman en un asunto de reflexión y de debate público, lo cual provoca la revitalización de la esfera pública, debido a la apertura de espacios para la participación de agentes sociales externos al sistema político y administrativo que podrían crear una tendencia democratizadora en la sociedad, capaz de transformar desde abajo el modelo de desarrollo y de sociedad.

5.3. La Política de Subsistema y el Resurgimiento de la Consciencia Política y del Protagonismo de la Ciudadanía

En consecuencia, el efecto más positivo de esta “auto-confrontación” y “autolimitación” de la sociedad civil con el riesgo sistémico viene a ser la aparición de la “sub-política”³, “política de sub-sistemas”⁴, o simplemente “política no institucional”, que según Beck sería la consecuencia del surgimiento de una consciencia ciudadana más reflexiva, ecológica y social, que rompen con las instituciones políticas tradicionales, y se caracteriza por ensayar nuevas formas de construir el consenso político y social, que tengan como referente que los derechos de los ciudadanos están por encima de los intereses de las grandes corporaciones. La emergencia de esta política de subsistema o subpolítica según Beck, es el principal indicio de que la sociedad tecno-industrial ha pasado de la “modernidad inequívoca y autista”, en la que no existía casi conciencia del riesgo y la incertidumbre, a una etapa de “modernidad ambivalente” o “modernidad reflexiva” que es la que caracteriza a la sociedad del riesgo global (Beck; 1998; Beck, Giddens & Lash; 1997).

De este modo, la reacción de la sociedad civil confrontada con la incertidumbre y la inseguridad provocada por el riesgo global, pueden desencadenar el resurgimiento de lo político y la revitalización de la esfera pública, y generar las condiciones necesarias para construir una sociedad más democrática desde abajo, concitando la

³ “La sub-política por tanto, significa configurar la sociedad desde abajo” (Beck; 2002; Pág.; 38).

⁴ “La sub-política se distingue de la política, en primer lugar, en que a los agentes externos al sistema político o cooperativo se les permite aparecer en el escenario del diseño social (este grupo incluye grupos profesionales y ocupacionales, la *intelligentsia* técnica en fábricas, instituciones de investigación y cuadros de gestión, trabajadores cualificados, iniciativa ciudadana, la opinión pública, etc.) y, en segundo lugar, en que no sólo los agentes sociales y colectivos sino también los individuos compiten con estos últimos y entre sí por el creciente poder configurador de lo político” (Beck; 2002; Pág.; 38).

participación y la coordinación dialógica de los diversos subsistemas del mundo de la vida por medio de la radicalización de la reflexión crítica y el protagonismo social; y aprovechando la política no institucional para confrontar a los ciudadanos con los desafíos generados por la sociedad del riesgo y presionar desde abajo para poner en la agenda pública medidas que permitan “auto-limitar” las consecuencias autodestructivas de la modernidad tecno-industrial⁵ y proteger los derechos sociales de los ciudadanos de los intereses de las grandes corporaciones (Beck; 1998; Beck, Giddens & Lash; 1997).

Esta mayor conciencia política de la ciudadanía y de los colectivos sociales por manifestar su interés y descontento en el debate público, y mayor capacidad para incidir en las decisiones política relativas a la sostenibilidad del desarrollo y la limitación del riesgo, contribuyen de manera significativa a que el componente político se salga de los cauces de las instituciones formales, y se manifieste más allá de los centros de poder y de decisión meramente administrativos, y que aumente el interés de la ciudadanía por participar y manifestarse tanto dentro como fuera de las instituciones formales.

Por tanto, el incremento de la subpolítica o política informal, será una tendencia social cada vez más fuerte debido a la creciente preocupación de la sociedad civil por los temas de futuro relacionados con la protección del medio ambiente y los efectos sociales y económicos de la globalización. Así como la exploración y ensayo por parte de la sociedad civil de modelos alternativos de desarrollo económico y tecnológico, basado en el bien común y las tecnologías verdes. Según Beck será esta compulsión social por los temas de futuro y por construir entre todos un modelo de desarrollo sostenible, el impulso social que posibilite que lo político se expanda a contextos sociales que antes se consideraban apolíticos, y que la sociedad del riesgo conduzca al resurgimiento del sujeto político, la reinención de

⁵ “La subpolítica, por tanto, significa configurar la sociedad desde abajo. Visto desde arriba, esto tiene como consecuencia la pérdida de capacidad implementaría, la retracción y minimización de la política. Como consecuencia de la subpoliticización, grupos que hasta ahora no estaban implicados en el proceso de tecnificación e industrialización (grupos ciudadanos, la opinión pública, los movimientos sociales, los grupos de expertos, los trabajadores en su lugar de trabajo) tienen cada vez más oportunidades de tener voz y participación en la organización de la sociedad; existen incluso oportunidades para que los individuos valerosos puedan “mover montañas” en los centros neurálgicos del desarrollo. La politización significa que los procesos que hasta ahora siempre habían discurrido sin fricciones se extinguen frente a la resistencia de objetivos contradictorios. (Beck; 2002; Pág.; 38).

las instituciones políticas, y la aparición de nuevas formas de ejercer la política (Beck; 1998; Beck, Giddens & Lash; 1997).

5.4. Participación de la Ciudadanía en la Limitación del Riesgo y la Construcción Dialógica del Entendimiento Social

La consecuencia de este incremento de la política de subsistema o la política hecha desde abajo, es que el estado democrático liberal y las instituciones políticas tradicionales como los partidos y las corporaciones, presionadas por los ciudadanos, los movimientos sociales, y las asociaciones cívicas, se vean obligadas a abandonar la política del status quo, y que se vean compelidas a ensayar formas no convencionales de alcanzar el consenso político y la cohesión social. Así, la coalición social propia de la modernidad tecno-industrial existente entre la administración del estado, el mundo de los negocios, y la tecnología y las ciencias, debido a la pérdida de legitimidad social, estarán forzadas a establecer nuevas alianzas con las organizaciones sociales para recuperar la credibilidad de la sociedad civil en el desarrollo tecno-científico, y se verán obligadas a modificar la estructura social para demostrar a los ciudadanos que son capaces de proteger los derechos cívicos y sociales frente a los intereses de las grandes corporaciones (Beck; 1998; Beck, Giddens & Lash; 1997).

Así pues, la sociedad del riesgo global impone a los ciudadanos y a las instituciones sociales, el desafío de reflexionar sobre la sostenibilidad en el tiempo del modelo de sociedad proyectado por la modernidad y adoptar una posición crítica frente al desarrollo tecno-industrial, y desarrollar una forma de “política reflexiva”, que sea capaz de confrontar y limitar la hegemonía de la racionalidad cognitivo instrumental de la modernidad, y de construir un modelo de desarrollo sostenible cuya justificación y legitimidad provenga del entendimiento común y de un amplio acuerdo ciudadano.

De acuerdo con esta lógica, la sociedad del riesgo para legitimarse políticamente tendrá que estimular la participación de todos los ciudadanos de manera que un nuevo modelo de desarrollo y sociedad pueda ser construido desde abajo, procurando la participación directa de los ciudadanos e integración de los temas de futuro a la agenda pública. De esta forma, la “modernidad reflexiva” se transforma

en modernidad dialógica, en cuanto la toma de decisiones sobre la sostenibilidad del modelo y el futuro de la sociedad, deben legitimarse a través de la discusión política, la deliberación política y el entendimiento recíproco entre los puntos de vista de los diferentes sectores sociales involucrados, por lo cual se hace imprescindible la participación de los grupos sociales directamente afectados por los efectos indeseados del desarrollo tecno-industrial (Beck; 1998; Beck, Giddens & Lash; 1997).

Así, en la modernidad reflexiva y dialógica, las víctimas y los victimarios de los excesos del progreso de la primera modernidad, son compelidos por la incertidumbre y la inseguridad producida por el riesgo global a enfrentarse cara a cara para reflexionar y debatir críticamente sobre la utilidad y la responsabilidad de las instituciones sociales tradicionales y enfrentar así las consecuencias autodestructivas del desarrollo económico; por lo cual no queda más alternativa que rediseñar las políticas del status quo, que siguen orientadas por los viejos valores de la modernidad autista: la lucha por el poder, el crecimiento económico, el pleno empleo, la seguridad social y el progreso tecnológico; que en la modernidad reflexiva deben ser examinados críticamente, repensados, replanteados y reelaborados en el contexto de la sociedad del riesgo (Beck; 1998; Beck, Giddens & Lash; 1997).

Esta tarea debería conducir a la proliferación de instituciones de “mediación inter-sistémica” encargadas de encarar las ambivalencias de la modernización en busca de nuevas formas de consenso social que permita justificar y legitimar socialmente el desarrollo tecno-industrial. El germen de estas instituciones de mediación es el modelo de las “mesas redondas”, las comisiones de evaluación ética y del riesgo de las investigaciones científicas, y los sindicatos ecológicos dentro de las fábricas. El objetivo principal de estas esferas públicas democráticas sería la búsqueda de alternativas de participación y de organización centradas en la producción del nuevo consenso social por medio de “foros de cooperación”⁶ y coordinación entre la industria, la política, la ciencia y la sociedad civil. En consecuencia, en la sociedad

⁶ “Para eso se requieren escenarios o foros, quizás una especie de “Cámara Alta” o “Tribunal Tecnológico” que garantice la división de poderes entre el desarrollo tecnológico y la implementación de la tecnología” (Beck; 2002; Pág. 48).

del riesgo el fundamento político y social de la sostenibilidad del modelo deberá ser el diálogo con los agentes sociales y la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la planificación del desarrollo económico y social (Beck; 1998; Beck, Giddens & Lash; 1997).

Además, debido a la mayor conciencia del riesgo, los ciudadanos comienzan a vivir con angustia e incertidumbre las consecuencias indeseadas del desarrollo tecnológico industrial, que eran prácticamente invisibles en la modernidad autista, pero que ahora gracias a las evidencias públicas del efecto autodestructivo y del aumento de las voces críticas son cada vez más difíciles de ocultar a la población, por lo cual ahora estos temas se convierten en problemas y asuntos de debate público. De modo que, en la sociedad del riesgo global, será cada vez más difícil que la ciudadanía se conforme pasivamente a las necesidades estratégicas del sistema administrativo y económico, sin que aparezcan por doquier focos de protesta o resistencia en las diversas esferas de la sociedad, que expresen el malestar público ante el riesgo y la incertidumbre, provocada artificialmente por un modelo de desarrollo cuyos beneficios para la sociedad se han vuelto cuestionables (Beck; 1998; Beck, Giddens & Lash; 1997).

6. Repercusión del Contexto Sociocultural Actual en la Ciudadanía y Necesidad de un Nuevo Modelo de Ciudadanía

6.1. Limitaciones del Modelo de Ciudadanía Liberal para Enfrentar los Desafíos de la Modernidad Reflexiva

La noción de ciudadanía tal como ha sido definida por el liberalismo como status jurídico de los derechos del ciudadano, es un concepto paradójico, porque por un lado, encierra una aspiración de la comunidad o un ideal, cuya premisa fundamental es el postulado de la igualdad y la libertad de todos los seres humanos; pero, por otro, para que estos derechos se conviertan en una posibilidad real se requiere que el estado y la sociedad proporcionen las condiciones fácticas y los canales que permitan a los ciudadanos ejercer y vivir dichos derechos en la vida política y social de la comunidad.

Sin embargo, la definición abstracta de la igualdad y el reconocimiento jurídico de las libertades cívicas y políticas no son suficientes para su autorrealización en la

vida social. La superación de esta contradicción existente entre el reconocimiento de los derechos y las posibilidades reales de los ciudadanos, requiere la acción conjunta del estado y la sociedad civil para disminuir las barreras fácticas que dificultan el ejercicio de los derechos civiles y políticos legalmente reconocidos, y de políticas que busquen activamente la superación de las prácticas y prejuicios que refuerzan las diferencias y las desigualdades entre los individuos (Sacristán; 2001; Torres Santomé; 2011).

Esto implica que el estado asuma el desafío ético y político de reconciliar y complementar la realidad ideal o contra-fáctica del reconocimiento de los derechos cívicos y políticos de los individuos, interviniendo a nivel de las políticas e instituciones públicas, en la creación de las condiciones económicas, sociales y culturales, que sean necesarias para que estas prerrogativas puedan materializarse y manifestarse de manera real y efectiva en las relaciones sociales (J. G. Sacristán; 2001; Torres Santomé; 2011).

Una de estas condiciones sociales indispensable para que la ciudadanía no sea una mera declaración formal de derechos, es que el estado proporcione a los ciudadanos la educación, los instrumentos y los recursos materiales necesarios para la construcción real y concreta de una ciudadanía democrática y una cultura política, que proporcione a los individuos los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio de los derechos y las responsabilidades cívicas en la vida pública, de manera que, los derechos se traduzcan en formas concretas de participación, deliberación y convivencia democrática (J. G. Sacristán; 2001; Torres Santomé; 2011).

Sin embargo, en el momento presente la relación conflictiva y contradictoria, entre el ideal de la ciudadanía y el mundo real, entre las aspiraciones de justicia e igualdad, y los poderes fáctico que dominan el mundo, se han agudizado y extendido a nivel mundial, debido a las condiciones económicas y sociales de la modernidad tardía, cuyas consecuencias niegan y contradicen los derechos proclamados por el ideal de la ciudadanía, haciendo indispensable una transformación y reformulación urgente del modelo liberal de ciudadanía.

6.2. Principales Conflictos y Desafíos de la Sociedad del Riesgo y de la Globalización y su Repercusión en la Ciudadanía

La consecuencia de esta contradicción intrínseca al modelo de democracia representativa, es que los derechos ciudadano queden aún más desprotegidos, y que sea cada vez más complicado que los ciudadanos puedan participar activamente e influir con sus opiniones en la agenda pública sobre decisiones que tengan que ver con el bien común, debido a que en un mundo globalizado es cada vez es más difícil identificar a los agentes económicos, sociales y políticos que erosionan y limitan los derechos cívicos y sociales de los ciudadanos.

Asimismo, el desconcierto producido por las consecuencias impredecibles de la globalización, llevan a cuestionar el marco económico, político y social de la democracia representativa, que ha sido desbordado por el poder económico globalizado, y conduce a la sociedad civil a la necesidad de buscar nuevos parámetro de organización social y de gobernabilidad política, cuya legitimidad provenga de la participación de la ciudadanía en la esfera pública y el debate público, y a un escenario social en el cual los ciudadano tendrán un rol más protagónico y comprometido frente a los desafíos surgidos de la globalización (J. G. Sacristán; 2001; Torres Santomé; 2011).

En este sentido, algunas de las transformaciones ocurridas en el contexto sociocultural del siglo XXI que dejan en evidencia las limitaciones de la noción liberal de ciudadanía, y cuya superación exige la construcción de un modelo de ciudadanía que sea más participativa y comprometida socialmente, son las siguientes (Sacristán; 2001):

1. La destrucción de las relaciones sociales en las grandes ciudades.
2. La aparición descontrolada de la violencia y de la marginación masiva.
3. La destrucción de las viejas redes de solidaridad barridas por el individualismo.
4. El minado de los estados de bienestar que vertebran la fraternidad.
5. La pérdida de capacidad integradora de los lazos familiares.
6. El vaciado de la política y de la democracia, carentes de canales de comunicación entre los ciudadanos y entre estos y la clase política.

7. La pérdida de protagonismo de la ciudadanía ante el curso que toman realidades políticas, económicas, de formación de opinión, etc., que escapan de su control y les llevan a la abstención.
8. La sustracción a los ciudadanos de las decisiones dominadas por los expertos y decididas en foros en dónde él no tiene nada que decir.
9. La invasión de los medios de comunicación, que lo son en una sola dirección.
10. La transnacionalización del estado que cuestiona el concepto de ciudadanía nacional y plantea la posibilidad de concebir una noción cosmopolita de ciudadanía ligada a principios morales universales.
11. La multiculturalidad que cuestiona la idea de una ciudadanía única y homogeneizadora asociada a una supuesta identidad universal.
12. Las reivindicaciones de las feministas que cuestionan la existencia de una igualdad real entre el hombre y la mujer, y demanda una redefinición del concepto de ciudadanía desde la perspectiva de género.
13. La necesidad de enfrentar los problemas ocasionados por el modelo de desarrollo industrial como la contaminación del medio ambiente y sobreexplotación de los recursos naturales que plantean la necesidad de una ciudadanía concienciada y movilizadora por la conservación del medio ambiente y comprometida con el desarrollo sustentable.

Así, la globalización de la economía de mercado y el poder de las corporaciones transnacionales crean conflictos y tensiones, que desbordan el marco jurídico y legal del estado nación tradicional, cuyas consecuencias se reflejan en una creciente pérdida de soberanía política del estado para ejercer su rol de protección y representación del bien común, debido a la contradicción entre la acción del mercado y el capital desregulado, que trascienden las fronteras del estado nación y el poder jurídico y legal del estado, y que pese a esto, sigue teniendo sólo un alcance local.

Estos conflictos y tensiones sociales de la modernidad tardía, tienen en común el hecho de que nos obligan a tomar conciencia de las contradicciones y limitaciones del modelo liberal de ciudadanía, que lo hacen incompatible con la compleja realidad de la sociedad de la globalización económica, la desinstitucionalización, la

individualización, la modernidad reflexiva y dialógica, las contradicciones del desarrollo tecno-industrial y el enfrentamiento de las consecuencias medioambientales del riesgo global. Asimismo, estas contradicciones nos permiten tomar conciencia de las consecuencias sociales y culturales negativas, que implica el modelo jurídico legal de ciudadanía que defiende el liberalismo, tales como: la exclusión, la homogenización, la desintegración social, la alienación y la desafección política de los ciudadanos.

Y, sobre todo nos indican que una ciudadanía que sea capaz de asumir el reto de enfrentar las transformaciones socioculturales del siglo XXI, requiere de una ciudadanía preparada con las competencias cívicas y políticas necesarias para fortalecer el resurgimiento de una cultura sociopolítica y revitalizar la esfera pública, es decir, de un modelo de ciudadanía que sea: participativa, crítica, dialógica y solidaria; que sea capaz de defender y reivindicar activamente sus derechos y de enfrentar los problemas emanados de la globalización económica y el desarrollo tecno-industrial. Pero, también de participar y responsabilizarse en la profundización de la democracia y en la defensa de los derechos cívicos y sociales, así como en la construcción de una cultura sociopolítica, capaz de fortalecer el sentido de pertenencia y el compromiso de los individuos con la comunidad, y de apreciar la riqueza de la diversidad social y cultural.

**ANÁLISIS DE LOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS
DEL APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA EN LA ESCUELA**

CONTENIDO

1. *Cuestiones pedagógicas y filosóficas previas.*
 - 1.1. *Repercusión de los modelos teóricos de ciudadanía en la práctica educativa.*
 - 1.2. *Definición y origen del concepto de ciudadanía.*
2. *Análisis de los distintos modelos teóricos de ciudadanía: liberal, comunitarista y republicana.*
 - 2.1. *Limitaciones y contradicciones del modelo liberal de ciudadanía*
 - 2.2. *Repercusiones pedagógicas del modelo liberal de ciudadanía.*
3. *El modelo comunitarista de ciudadanía: la comunidad contra el individuo.*
 - 3.1. *Dificultades y contradicciones del modelo comunitarista de ciudadanía.*
4. *El modelo republicano de ciudadanía: síntesis entre comunidad e individuo.*
 - 4.1. *El modelo del republicanismo cívico: la superación del liberalismo y el comunitarismo.*
 - 4.2. *El ciudadano como participante activo de la vida cívica y política.*
 - 4.3. *La discusión sobre la naturaleza de la libertad y su repercusión en el significado de la ciudadanía.*
5. *Necesidad de un nuevo modelo de educación de la ciudadanía.*
6. *Los desafíos de la globalización y la construcción de un nuevo modelo de ciudadanía.*
7. *Nuevos modelos de ciudadanía y sus principales dimensiones.*

**Análisis de los Fundamentos Filosóficos
del Aprendizaje de la Ciudadanía en la Escuela**

1. Interrogantes Filosóficas y Pedagógicas Previas

La ciudadanía tal como lo plantea el discurso humanista de la modernidad consiste en la condición jurídico-legal de los miembros de una comunidad política, cuya materialización en la vida pública presupone un trabajo de formación de las virtudes cívicas necesarias para ejercer la ciudadanía que se puede prolongar a lo largo de toda la vida. Así pues, los individuos para poder actualizar plenamente su condición de ciudadano y, tomar parte activa en la construcción del mundo social y político, deben desarrollar plenamente la identidad cívica y moral, lo cual requiere aprender las competencias sociales y ciudadanas imprescindibles para ejercer de manera eficiente los derechos y responsabilidades cívicas, y estar preparados para participar de manera responsable en la esfera pública (Bárcena; 1997; Bolívar; 2006 & 2008; J. Gimeno Sacristán; 2001).

Por tanto, el trabajo de formación del carácter cívico debería ser una de las preocupaciones primordiales de cualquier sociedad auténticamente democrática, que tendría que garantizar constitucionalmente el derecho al aprendizaje de un repertorio común de competencias cívicas, teniendo en consideración que una condición indispensable para el buen desempeño de los ciudadanos, y el buen funcionamiento de la democracia es la adquisición de una cultura democrática común, y el desarrollo de las competencias cívicas y sociales necesarias para participar activamente en la vida pública (Bárcena; 1997; Bolívar; 2006 & 2008).

Asimismo, el reconocimiento del derecho de la ciudadanía a adquirir éste repertorio de competencias democráticas básicas, plantea el problema de cómo crear en la escuela las condiciones pedagógicas, curriculares y organizacionales, que garanticen a todos los alumnos y alumnas, el desarrollo efectivo de los conocimientos y las competencias sociales y ciudadanas necesarias para que los individuos puedan acceder plenamente a la condición humana de lo político.

En este sentido, algunas de las cuestiones teóricas y conceptuales que es necesario discutir en el campo de la educación de la ciudadanía, que abordaremos en este capítulo se podrían resumir en las siguientes preguntas:

¿Qué significa ser un buen ciudadano? ¿Qué tipo de ciudadanía debemos enseñar y aprender? ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes cívicas es relevante enseñar en la escuela? ¿Qué modelo pedagógico es el que mejor contribuye al desarrollo y formación de la competencia social y ciudadana? ¿Cuál es la organización y la estructura escolar que mejor se ajusta a la educación de la ciudadanía democrática?

Así, pues, con la finalidad de esclarecer estas preguntas teórico-conceptuales implícitas en la enseñanza de la ciudadanía, analizaremos las diversas teorías de la filosofía política que intentan delimitar el concepto de ciudadanía desde la tradición liberal, comunitarista y republicana. El propósito de este capítulo es comprender el modo en que el discurso antropológico, social y político subyacente en estas diferentes perspectivas teóricas, podría repercutir en el diseño de las políticas educativas, en la elección del enfoque pedagógico y curricular de los docentes, y en la estructura y organización de vida escolar (Kahne & Westheimer; 2003).

1.1. Repercusión de los Modelos Teóricos de Ciudadanía en las Prácticas Educativas

El problema que se aborda en este capítulo parte del hecho de que hoy en día, no existe claridad en las políticas educativas ni en las instituciones educativas sobre el modelo de ciudadanía que implícitamente abraza la escuela y los docentes, cuando optan por implementar un determinado programa de educación cívica o educación para la ciudadanía. Por esta misma razón, tampoco hay claridad acerca de cuáles son las cualidades y las habilidades que implica el aprendizaje de la ciudadanía, ni sobre cómo debe insertarse la educación para la ciudadanía en el currículum, y sobre cuáles son las prácticas educativas, más convenientes para que los alumnos aprendan y vivan la ciudadanía en la escuela. Así como tampoco se tiene certeza sobre cuáles serían las estructuras y proceso institucionales que contribuyen a conseguir la inmersión cívica de los estudiantes en las prácticas sociales

democráticas, ni de cuáles son las estructuras y procesos organizacionales que estimulan y refuerzan el aprendizaje de la competencia social y ciudadana en la escuela (Kahne & Westheimer; 2003).

Por tanto, la elección de un modelo de ciudadanía para su aplicación en el currículum es una decisión compleja, que comporta matices éticos y políticos que obligan a los gobernantes, políticos y docentes, a reflexionar sobre el fundamento ético de la educación en una sociedad democrática, y a adoptar una determinada posición ética y política que se ve reflejada en las políticas públicas y en las prácticas educativas. De este modo, algunas de estas decisiones tienen que ver con asuntos de interés público, que pueden ser controversiales, como en el caso de la educación de la ciudadanía, tener que juzgar sobre el tipo de ser humano que debe formar la escuela, el valor ético del modelo de sociedad y el estilo de vida que la educación contribuye a reproducir, y entender el lugar que desempeña la educación en el contexto de los retos sociales, políticos y ecológicos que demanda la sociedad del siglo XXI.

Así pues, con tal de definir y delimitar un modelo teórico de ciudadanía y abordar estos problemas éticos y políticos desde una perspectiva científica, comenzaremos por realizar una revisión bibliográfica de las perspectivas teórico-conceptuales, más significativas de la noción de ciudadanía, que existen hoy por hoy en el ámbito de la filosofía política, y su repercusión en las políticas públicas. Asimismo, realizaremos una revisión crítica de las consecuencias, que podría tener abrazar una u otra de estas perspectivas filosóficas de la ciudadanía, para las prácticas educativas, el currículum y la organización de la vida y el conocimiento en la escuela. Asimismo, siguiendo con esta misma línea de investigación, también nos proponemos realizaremos en este capítulo una revisión crítica del modelo de ciudadanía que se propone desde cada una de estas perspectivas teóricas, con la finalidad última de definir un modelo de ciudadanía, señalar su estructura y las cualidades o habilidades que debería poseer una ciudadanía que sea compatible con los desafíos y tareas de la sociedad del riesgo y de la globalización económica.

Finalmente, realizaremos una revisión crítica del modelo teórico de ciudadanía propugnado por el liberalismo político y el comunitarismo, para lo cual tomaremos como paradigma de referencia el modelo de ciudadanía del republicanismo cívico y su conceptualización de una ciudadanía participativa, deliberativa y solidaria, y las repercusiones que este modelo teórico de la ciudadanía ha tenido en autores del ámbito de la teoría educativa, y más específicamente, su influencia en la propuesta de un nuevo modelo de la ciudadanía, que parte de la narrativa antropológica del ser humano como un sujeto social y político inmerso en una trama rica en relaciones interpersonales y en prácticas sociales democráticas, y por lo tanto, define el aprendizaje de la ciudadanía como la enseñanza de una práctica virtuosa o un proceso social complejo (Cabrera, en E. Soriano (coord.); 2002; Puig Rovira; 2003a; 2003b).

1.2. Definición y Origen del Constructo Teórico de Ciudadanía

La ciudadanía no es una condición natural, por tanto, tampoco es una cualidad o condición ontológica, cuya posesión esté determinada por algún atributo inherente a nuestra naturaleza. Los ciudadanos no son frutos espontáneos de la tierra que broten como las plantas de forma natural, sino el resultado del trabajo de socialización de las instituciones sociales y educativas que han sido creadas por el hombre. La ciudadanía como una cualidad de la persona humana, es decir, como característica específica de la condición humana, es producto de la educación a través de la cual la sociedad consigue desarrollar plenamente las cualidades más excelentes de su ser que en la antigüedad también recibían el nombre de virtudes (Savater; 2008; Camps; 2010 & 2008).

Sin embargo, el hombre no posee una esencia predeterminada que defina de antemano su ser, sino que es el producto de las condiciones socioculturales en que existe, y la educación es una de las formas de condicionamiento sociocultural más importantes de la vida humana; porque a través de esta se realiza la transmisión de la cultura de la sociedad a la mente de los individuos. De modo que, el hombre no puede alcanzar a desarrollar plenamente su ser más que a través de la mediación de la educación o “paideía” como la llamaron los griegos. Además, sólo a

través de la educación y el aprendizaje de las costumbres y la tradición, las sociedades pueden conservar y transmitir de generación en generación su proyecto particular de sociedad y su modelo ideal de vida (Savater; 2008; Camps; 2010 & 2008).

Por tanto, la educación es una de las condicionantes primordial para determinar cuál sea en cada circunstancia histórica la “esencia” del ser humano; asimismo, es una condición determinante de la ciudadanía, porque la ciudadanía no puede conservarse exclusivamente garantizando el respeto a los derechos y libertades de los individuos, sino que debe ser una exigencia constitucional que en una sociedad auténticamente democrática, el reconocimiento legal de la ciudadanía tiene que complementarse con una enseñanza *en y para* la democracia; que entre otras funciones tendría la obligación de proporcionar a los individuos las competencias cívicas y morales indispensables para que éstos puedan llegar a convertirse en ciudadanos de hecho y puedan participar de manera efectiva en la toma de decisiones colectivas, y la vida política de la ciudad (Savater; 2008; Camps; 2010 & 2008).

En otras palabras, la ciudadanía es una construcción socio-cultural, cuya definición es relativamente independiente de otras condiciones más particulares de los pueblos y de los individuos como: la identidad cultural y el sentido de pertenencia a una comunidad específica. En consecuencia, la ciudadanía desde una perspectiva jurídico-legal, se trata de un “constructor” teórico-conceptual, que tiene casi dos mil años de existencia, cuya definición se relaciona más bien con el hecho de la existencia de un vínculo jurídico legal entre el individuo y el estado, que en virtud de esta relación contractual otorga a los individuos unos derechos y responsabilidades específicas. Por tanto, la identidad cívica es definida por los derechos y libertades que el estado reconoce a los ciudadanos individuales, y por las responsabilidades que estos contraen con el estado, y que éstos en cuanto individuos libres y autónomos están obligados a cumplir (Camps; 2008 & 2010; Heater; 2007).

Por otra parte, el origen histórico del concepto de ciudadanía, en el sentido moderno del término, se remonta a la revolución americana y francesa, y se refiere primordialmente al status jurídico-legal que confiere igualdad jurídica y política a los individuos con independencia de su condición social como: el linaje, la clase, la raza, el domicilio o la profesión. Sin embargo, esta definición de ciudadanía no es unívoca ni tan simple como parece, pues, de hecho se pueden distinguir diversos modelos de ciudadanía, siendo uno de los modelos más conocidos el propuesto por Marshall en su conferencia “Ciudadanía y Clase Social” que, posteriormente, se convertiría en la teoría clásica de la ciudadanía (citado por Heater; 2007).

En esta obra Marshall identifica tres formas de ciudadanía: la ciudadanía civil (los derechos necesarios para la libertad individual), la política (el derecho de participar en el ejercicio del poder político) y la social (el derecho de un mínimo de bienestar económico). La peculiaridad de la perspectiva de Marshall, es que añade a la definición de ciudadanía una visión histórica, que asocia el desarrollo de cada uno de estos derechos de la ciudadanía con un determinado momento de la historia inglesa. De este modo, según Marschal, la conquista de los derechos de la ciudadanía, es un proceso evolutivo que habría seguido el siguiente orden cronológico: los derechos civiles en el siglo XVIII, los políticos en el siglo XIX y los sociales en el siglo XX (Heater; 2007; Echeverría; 2000).

Así, la ciudadanía es definida por Marshall desde una perspectiva filosófica liberal como un estatus, una condición, o un título que concede igualdad de derechos y obligaciones a los miembros de una comunidad sociopolítica. Este mismo autor, también afirma que el reconocimiento de la ciudadanía como institución de igualdad y libertad jurídica y legal, bastarían para legitimar las contradicciones inherentes a la sociedad capitalista y justificar la existencia de las desigualdades sociales, debido a que el ideal de la plena libertad e igualdad de status jurídico, expresado en los derechos cívicos y políticos de la ciudadanía abstracta, serían más que suficiente para asegurar la integración social y mantener cohesionada la sociedad en torno a un ideal común (Heater; 2007).

Sin embargo, el concepto de ciudadanía es un concepto controversial, porque a lo largo de la historia la noción de ciudadanía ha tenido diversas interpretaciones, dependiendo del contexto político y socio-cultural. En resumen, los principales modelos teóricos de ciudadanía que participan en esta controversia filosófica, se podrían clasificar en dos grandes grupos: el modelo minimalista de ciudadanía y el modelo ampliado que corresponden respectivamente a las dos grandes tradiciones de la teoría política y social de occidente: el liberalismo y el republicanismo. Que analizaremos con mayor detalle en el siguiente apartado de este capítulo (Bolívar; 2006 & 2008).

2. Análisis de los Distintos Modelos Teóricos de Ciudadanía: Liberal, Comunitarista y Republicano

2.1. Limitaciones y Contradicciones del Modelo Liberal de Ciudadanía

El concepto liberal de ciudadanía corresponde a la definición minimalista de ciudadanía, que se caracteriza por definir la ciudadanía primordialmente como el reconocimiento del status jurídico-legal de igualdad de los ciudadanos (Bárcena; 1997; Bolívar; 2006 & 2008). Esta concepción restringida de ciudadanía en la actualidad es blanco de críticas bien fundadas, y motivo de un encendido debate en el ámbito filosófico y político, debido a que ha demostrado ser un concepto contradictorio, que no representa la realidad del contexto sociocultural de la sociedad postindustrial, y, por tanto, se le reprocha ser un concepto del todo insuficiente para responder de modo apropiado a fenómenos socioculturales recientes como: la exclusión, la multiculturalidad, la desigual distribución de los recursos, el reconocimiento de los derechos culturales, la globalización, la inmigración, el déficit de participación política, el declive de lo público, la igualdad de género, etc. (Sacristán; 2001).

Así, una de las principales razones de la crítica y debate sobre la actual noción de ciudadanía son las contradicciones existentes entre el principio de igualdad, y la homogeneidad abstracta en que se basa la concepción liberal de ciudadanía, y los mecanismos de concreción real de esta igualdad en una sociedad, que se caracteriza por la complejidad y la pluralidad. Por tanto, la ciudadanía como

abstracción de las diferencias reales, pretende garantizar la igualdad jurídica y política de los sujetos, sin tener en consideración las características personales, las condiciones sociales y culturales que diferencian a los individuos en el plano de la existencia concreta, y que pueden tener un efecto negativo en la plena realización de la ciudadanía al limitar la materialización de los derechos cívicos y políticos (Echeverría; 2000).

Asimismo, se puede utilizar esta igualdad abstracta para ocultar y denegar el derecho a grupos socioculturales que defienden su derecho a la diferencia. Así, en la medida en que esta igualdad abstracta se fundamenta en la homogeneidad de los sujetos político, se corre el riesgo de utilizar la igualdad jurídica y política, para ocultar y desconocer aquellas diferencias socioculturales que singularizan a los individuos como: la clase, el sexo, el color, la etnia, el territorio. Por tanto, la identidad cívica abstracta que defiende el liberalismo, se convierte en fuente de nuevas desigualdades e injusticias sociales, en cuanto sirve para tender un manto de igualdad abstracta sobre la existencia concreta de una pluralidad de identidades sociales y culturales, lo cual finalmente tiene el efecto perverso de invisibilizar dichas diferencias cuando no se ajustan a la ideología de los grupos sociales dominantes.

Así, en la práctica esta ciudadanía universal y homogénea promovida por el liberalismo, sería contradictoria con el principio de igualdad legal que postula, porque esta igualdad abstracta tiene un efecto contraproducente para aquellos colectivos sociales que tienen diferencias sustanciales que no se pueden omitir artificialmente en la distribución de los derechos sin causar un grave perjuicio a estos grupos sociales. Pues, el desconocimiento de la diversidad de los colectivos culturales y sociales existentes en la comunidad, se concretaría a la hora de hacer las políticas públicas en un acceso desigual de estos a los derechos en la esfera judicial y política (Echeverría; 2000).

Así pues, en las sociedades en las que la multiculturalidad es un hecho social, las instituciones sociales se enfrentan al desafío, por un lado, de encontrar un punto de equilibrio entre la necesidad de implementar políticas para reconocer y aceptar

la diversidad cultural y social de estos colectivos. Y, por otro, con la necesidad de asegurar un conjunto de derechos y deberes comunes a todos los ciudadanos que permitan conservar la integridad y la cohesión social. De este modo, la aceptación de la legitimidad por parte del estado de las razones del multiculturalismo que defiende el derecho de los colectivos sociales a preservar su identidad cultural, y a que se les integre a la vida en condiciones de igualdad sin ser forzados a asimilarse a la cultura dominante (Bolívar; 2008).

Si bien, el reconocimiento jurídico-abstracto de la igualdad política, es un primer paso en el reconocimiento de la igualdad de derechos y libertades de la comunidad, éste no es una condición suficiente para la plena realización de los derechos cívicos y políticos en la esfera pública. Por tanto, el reconocimiento de la diversidad cultural de la sociedad contemporánea, requiere una transformación radical del modelo teórico de la ciudadanía minimalista proveniente de la tradición liberal, y su reemplazo por una noción de “ciudadanía diferenciada” o “ciudadanía compleja” y el desarrollo de políticas públicas tendentes a suprimir o compensar las diferencias de facto que obstruyen la plena realización de la igualdad. Pues, en el contexto de una sociedad multicultural, el status de igualdad legal, no es condición suficiente para integrar los colectivos minoritarios a la sociedad en igualdad de condiciones, ya que una sociedad democrática debe tomar en cuenta, la manera en que las condiciones sociales y culturales de facto, penalizan las potencialidades y oportunidades de autorrealización de los individuos (Bolívar; 2008).

Así pues, un modelo de ciudadanía compleja y diferenciada debe considerar las diferencias particulares como: el sexo, la raza, la lengua, la etnia, el territorio etc., que siempre persisten por debajo de la figura jurídica de la identidad cívica, universal y única que postula el pensamiento político liberal. Sobre todo, cuando la falta de reconocimiento de la diversidad cultural, puede ocasionar situaciones de menosprecio del derecho de los grupos sociales minoritarios a proteger y conservar su identidad cultural; o cuando la identidad cívica jurídico-legal abstracta, es utilizada para encubrir situaciones de desigualdad social, que restringen de facto las posibilidades y oportunidades reales de los sujetos

particulares de hacer efectivo éste status jurídico-legal en la esfera pública (Echeverría; 2000).

Otra fuente de contradicción en el modelo teórico de ciudadanía liberal con la sociedad multicultural y que lleva a poner en el centro del debate la incompatibilidad de esta noción minimalista de ciudadanía, es el problema de “la apertura y cierre de la condición de ciudadanía”. El problema estriba en que tradicionalmente, según el modelo de ciudadanía como status legal, la delimitación de los criterios de “exclusión – inclusión” dentro de la categoría de ciudadanía, estarían determinados por la pertenencia o no pertenencia de los sujetos a un territorio geopolítico definido como una nación determinada (Echeverría; 2000).

De este modo, el modelo de ciudadanía liberal, en el fondo condiciona y restringe el status de igualdad jurídica y política a la pertenencia de los sujetos a una determinada comunidad nacional y a una determinada localización geográfica. Por esta razón, los críticos de esta concepción minimalista de ciudadanía, plantean que la ciudadanía liberal en el fondo se basa en una ciudadanía “nacional comunitaria”, que puede tener efectos excluyentes y discriminatorios, porque subordina la condición de ciudadanía, exclusivamente, a aquellas personas que se identifican con una comunidad nacional particular y, por tanto, sólo sería atribuible a personas que poseen una tradición y una cultura común, con lo cual se restringe su alcance y universalidad (Echeverría; 2000).

Así pues, según los críticos de la tradición liberal, la vinculación de la ciudadanía a condiciones contingentes como: la identidad social y cultural, restringen y limitan el status de ciudadanía a un determinado “demos” o pueblo histórico y geográfico en particular. A pesar de que esta premisa de pertenencia geopolítica del status de igualdad jurídica y política, contradice abiertamente los presupuestos axiológicos del ideal abstracto de ciudadanía liberal, que sostiene la incondicionalidad y universalidad del status jurídico legal de igualdad, que consagra los derechos cívicos y políticos para todos los seres humanos con independencia de su condición social y cultural (Echeverría; 2000).

2.2. Repercusiones Pedagógicas del Modelo Liberal de Ciudadanía

El modelo teórico de ciudadanía que propone el liberalismo es individualista, pues, según éste la existencia del estado y las instituciones sociales, sólo se justifica en función de la protección de los intereses de los individuos. El liberalismo político, por ende, entiende la sociedad como un enjambre de individuos que luchan entre sí por la autoafirmación de sus propios intereses, y subordina de esta forma la finalidad del estado y las instituciones políticas, exclusivamente, a la protección de los intereses de los individuos (de Francisco; 2005).

El liberalismo político postula que la libertad del individuo es un valor esencial, pero concibe esta libertad primordialmente como “libertad negativa”, o, sea, como la no interferencia del estado con los intereses y la voluntad del individuo. El hombre desde esta perspectiva teórica es visto más como un individuo aislado que como un ciudadano, por lo cual, la esfera pública es comprendida como un ámbito de “lucha de todos contra todos”, en el cual predominan los intereses particulares por encima de los intereses de la comunidad. Por lo tanto, el liberalismo restringe la noción de ciudadanía a la obligación de obedecer las leyes y respetar los derechos de los otros individuos, y sobre todo, a la función de respetar el derecho de propiedad privada. De este modo, el liberalismo promueve un tipo de ciudadanía pasiva, y subordina la participación y el compromiso de los ciudadanos a la libre realización de sus intereses particulares y el derecho a la propiedad (de Francisco; 2005; Echeverría; 2000).

El escaso valor que el liberalismo asigna a la participación de la ciudadanía en la vida pública, se correlaciona con uno de los dogmas fundamentales del liberalismo político, que afirma que cualquier intención proveniente de los poderes públicos de regular, planificar o intervenir en la realidad social, resulta perjudicial, porque coarta y limita las libertades individuales. El liberalismo tiene una clara vinculación histórica con la economía capitalista de mercado, por lo cual, su interpretación de la política tiene un fuerte sesgo reduccionista y economicista. De

este modo, de acuerdo con el “liberalismo económico”¹ el estado no necesita intervenir en la economía debido a que ésta se rige por principios naturales que hacen innecesaria cualquier intervención o regulación exógena (de Francisco; 2005; Ramonet; 2009).

Asimismo, el mercado según uno de sus dogmas principales del liberalismo económico, es un sistema de intercambio de bienes que se autorregula y tiende espontáneamente a un estado de equilibrio; por lo cual la intervención del estado en el mercado tiene que ser mínima para no interferir con los intereses de los individuos. También según estos supuestos el estado debe permanecer éticamente neutral, porque el mercado posee sus propias leyes, que operan como una benevolente “mano invisible” que es intrínsecamente buena y que se encarga de distribuir de manera justa los bienes entre todos los miembros de la sociedad. Por esta razón, tampoco se necesita ningún poder central del estado que regule el mercado, sino que es suficiente con dejar que este se oriente por la iniciativa privada y la libre competencia (de Francisco; 2005; Ramonet; 2009).

El resultado político de abrazar ciegamente estos dogmas del liberalismo son: la minimización del estado y la negación de su función social, así como el debilitamiento de la esfera política y social, debido a la subordinación de la actividad vital de los individuos a las funciones biológicas de autoconservación y orientación exclusiva de la vida humana al trabajo asalariado y la producción de capital. Asimismo, el liberalismo define la esfera pública en analogía con el mercado, es decir, como un sistema dinámico autorregulado que casi no necesita de la acción política, porque según éste los intereses privados tienden espontáneamente a estados de equilibrio, que por sí mismos garantizan una situación de concordia social. De este modo, el estado según el liberalismo debe reducirse a su mínima expresión, y su función limitarse a ser garante de la ley y el

1 “Su concepto de “Estado mínimo”, desprovisto de todo poder de intervención económica, y su idea del “mercado que siempre tiene la razón”, cuya “autorregulación espontánea” no debe ser planificada (apología del *laissez-faire*), se convirtieron, durante décadas en los pilares de un dogma cuasi religioso para los neoliberales” (Ramonet; 2009; Pág. 35)

orden, así como a proveer los medios necesarios para el buen funcionamiento del mercado y favorecer la libre competencia (Ramonet; 2009).

Así, la acción política es entendida desde la perspectiva liberal, como las estrategias que emplean los diversos agentes individuales o colectivos que compiten por imponer sus respectivos intereses, por lo cual, predomina en el escenario público la lógica de la astucia y la fuerza, que se impone a la lógica de la interacción y el entendimiento recíproco. Por tanto, la esfera pública es vista con los ojos de propietarios que en la defensa de sus intereses orientan sus acciones conforme a la racionalidad estratégica, por lo cual desde la perspectiva liberal, la política está subordinada en el fondo a criterios subjetivos (intereses particulares, convicciones subjetivas) que en última instancia son siempre irracionales e irreconciliables (de Francisco; 2005; Echeverría; 2000).

De este modo, queda en evidencia la pobreza cívica y moral del liberalismo, en cuanto restringe la esfera pública a un campo de lucha entre intereses privados, articulado por estrategias de poder que dependen de factores exógenos al derecho; por tanto, la participación de los ciudadanos en la política aparece a los ojos de liberalismo como algo irrelevante. Asimismo, carece de relevancia el desarrollo de las virtudes cívicas en la ciudadanía, pues desde la óptica liberal la participación, el diálogo, la deliberación, es decir, las virtudes políticas por excelencia, no tienen ninguna utilidad, porque los procesos políticos al igual que la dinámica de los mercados son producto de un “equilibrio natural”, por lo cual, no se necesita la mediación de la acción humana para arribar a la cohesión social (de Francisco; 2005; Echeverría; 2000).

Por lo tanto, el liberalismo nos ofrece una imagen restringida de la ciudadanía debido a la escasa importancia que atribuye a la acción política y a la construcción del consenso entre los diferentes agentes sociales, debido a que pone los intereses del individuo por encima de los intereses de la comunidad. Y por ende, entiende la realidad social como el campo de choque de una pluralidad de intereses individuales o colectivos, que debido a su carácter subjetivo son irreconciliables; y no la ve como la construcción de una esfera común a través de la acción política, lo

cual supone la formación de una ciudadanía políticamente madura y la existencia de instituciones democráticas, cuyo funcionamiento depende de las capacidades racionales de los sujetos para deliberar y comprometerse recíprocamente en la búsqueda colectiva del consenso y de la justicia social (Ramonet; 2009; de Francisco; 2005).

En resumen, el liberalismo tiene una visión individualista del ser humano, que lo lleva a colocar al individuo por encima de la comunidad. Según éste, el ser humano es en esencia un ser individualista y utilitarista, orientado primordialmente a la realización de sus fines personales, por lo cual la competencia y la insolidaridad son desde ésta perspectiva una tendencia natural en el ser humano. Asimismo, la actividad principal del individuo es la autoconservación y el consumo, por lo cual la actividad vital del ser humano está orientada principalmente hacia la vida privada más que a la vida pública. Asimismo, el compromiso cívico está subordinado a la realización de intereses personales y la responsabilidad cívica restringida a la obediencia a las leyes y el respeto del derecho ajeno. Por tanto, en términos pedagógicos, aboga por una educación minimalista que se conforma con entregar conocimientos abstractos e información sobre las leyes, los deberes y derechos de los ciudadanos, y por tanto, promueve una ciudadanía pasiva, irreflexiva y conformista con las instituciones y el orden establecido.

3. El Modelo Comunitarista de Ciudadanía: La Comunidad contra el Individuo

En antítesis al modelo liberal de ciudadanía surge el comunitarismo que se plantea como modelo alternativo a la concepción liberal que predomina actualmente en las democracias liberales. El comunitarismo es en gran medida un movimiento de reacción frente a las consecuencias socioculturales negativas del liberalismo que defiende la primacía del valor de lo comunitario, es decir, de los vínculos sociales y culturales del individuo con la comunidad, por encima de la autonomía e independencia individual.

El ciudadano visto desde la óptica comunitarista es primordialmente un sujeto provisto de una identidad cultural y social particular antes que un mero sujeto de

derecho. Así, desde la perspectiva del comunitarismo el desarrollo normal de la existencia y el desarrollo de la identidad individual dependen del establecimiento de estrechos lazos de pertenencia entre la comunidad social y el individuo, los cuales permiten asimilar la cultura del grupo social a través de la interacción comunicativa con los otros de cuya riqueza y solidez depende la consolidación de la identidad del sujeto. De este modo, la identificación positiva del individuo con la comunidad a través de lazos afectivos, religiosos, culturales, cívicos, etc., resulta ser una condición indispensable para el desarrollo y la construcción de la identidad cívica y cultural del sujeto (Sacristán; 2001).

El comunitarismo es una reacción a las consecuencias sociales negativas de la concepción liberal de la ciudadanía que se refleja en fenómenos sociales como: la atomización, la desintegración social, el declive de la vida pública, el escepticismo y relativismo moral, así como la desafección por la política y los partidos políticos. Estos efectos negativos del liberalismo son consecuencia de la noción liberal de ciudadanía que interpreta la ciudadanía, como una status meramente jurídico-político y abstracto, que sirve para desarraigar la figura del ciudadano de su existencia real en una comunidad social y cultural, localizada en un territorio concreto. En este sentido, el comunitarismo sostiene que la comunidad debería ser el marco jurídico y moral de referencia para la definición y ejercicio de los derechos individuales, porque la libertad, la autonomía y la independencia, tienen que articularse en conformidad con la identidad cultural y social, que en definitiva es la que trasmite, el sistema de valores referenciales en la vida de los sujetos, y sin los cuales el individuo tampoco podría alcanzar su plena autorrealización como persona y ciudadano (Sacristán; 2001).

El ciudadano tal como lo concibe el liberalismo es un sujeto abstracto, “pertrechado de derechos y prerrogativas individuales”, pero carente de vinculación con los contenidos reales de la comunidad social, por tanto, según el comunitarismo se trataría de una libertad meramente formal, que debido a su abstracción y homogeneidad, entraña un peligro potencial para la comunidad democrática: el individualismo. Esta ciudadanía carece de significado real, en cuanto, se desconoce la integración del individuo en la vida comunitaria, la

importancia de su participación activa en la vida pública, así como el valor del compromiso cívico y el sentimiento pertenencia a la comunidad en la formación de la conciencia ciudadana. También la noción liberal de ciudadanía según el comunitarismo tiene efectos nocivos para la comunidad en cuanto confronta los derechos del individuo con los intereses de la comunidad, condenando a los ciudadanos a la soledad y el desarraigo social, y convirtiendo la sociedad en un campo de átomos sociales (Sacristán; 2001).

Por el contrario, la autorrealización del individuo, según el comunitarismo, pasa por la integración del sujeto a la comunidad, pero ésta requiere de un proceso de identificación del ciudadano con los valores y tradiciones de la comunidad, adhesión que en la esfera pública se traducen en la participación y compromiso de todos los ciudadanos con un proyecto común de sociedad, cuyo cumplimiento supone la plena y espontánea identificación del individuo con el acervo cultural común de su comunidad. El logro de esta conformidad social entre el interés privado y el interés común, depende de manera sustancial del desarrollo de sentimientos de pertenencia, responsabilidad, disciplina y sacrificio hacia la comunidad de origen. Por tanto, desde la perspectiva del comunitarismo la ciudadanía no puede depender únicamente del reconocimiento jurídico-político, que el estado otorga a los individuos, pues la identidad se encuentra anclada a unas tradiciones y costumbres culturales concretas a las cuales los individuos están unidos, y que es convenientes proteger por el bien superior de la comunidad a través de políticas culturales que promuevan su aprendizaje en la escuela (Bolívar; 2006 & 2008; Sacristán; 2001).

De este modo, el comunitarismo pretende refutar el principal dogma antropológico en que se asienta el liberalismo, que asume de manera acrítica el supuesto metafísico de que la libertad del individuo es un valor absoluto en cuanto que el hombre es un individuo aislado e independiente de la sociedad. Que de esta manera, pretende poner la libertad individual por encima del derecho de la comunidad a fijar límites y establecer normas, y leyes sociales para controlar las decisiones y libertades de los individuos, en caso de que estas libertades lesionen gravemente el bien común.

Así, la noción de ciudadanía que propone el comunitarismo se construye en torno a la identidad cultural, que sólo puede perdurar gracias a la existencia de fuertes lazos afectivos del individuo con la comunidad. La preeminencia que éste atribuye a la características sociales y culturales contingentes de los individuos, por encima de la identidad jurídico política abstracta, proporciona al modelo comunitarista de ciudadanía una mayor capacidad de aceptación y respeto hacia las diferentes identidades culturales que coexisten actualmente en la sociedad multicultural. Esta es la razón por la cual el comunitarismo se encuentra más próximo a la posiciones del multiculturalismo que del modelo liberal de ciudadanía, que como hemos señalado, se inspira más bien en una idea esencialista y universalista de la identidad cívica que tiende a homogeneizar el espacio público, menospreciar las diferencias y desconocer los derechos culturales de las minorías sociales (Sacristán; 2001).

3.1. Dificultades y Contradicciones del Modelo Comunitarista de Ciudadanía

El comunitarismo al insistir en el significado de la cultura común en la configuración de la identidad cívica, se muestra más dispuesto a reconocer la existencia de un espacio público heterogéneo y, en general, a aceptar que existen profundas diferencias entre grupos privilegiados y grupos vulnerables, grupos aventajado y grupos oprimidos, que debido a la idea liberal de una ciudadanía universal han sido invisibilizados, discriminados o asimilados por la ideología de los grupos sociales dominante. El énfasis que pone el comunitarismo en la cultura como factor determinante de la ciudadanía, y, por ende, en una mayor aceptación de la importancia de la identidad cultural en la formación de la identidad cívica, constituye el rasgo más relevante de este enfoque conceptual de la ciudadanía para la educación. En este sentido el comunitarismo en educación podría significar una mayor preocupación del sistema educativo por las diferencias culturales, así como la adopción de políticas educativas inclusivas que permitan incorporar en el currículum, aprendizaje relacionados con aquellos rasgos identitario propios de grupos sociales cuya identidad cultural ha sido históricamente menospreciada e

invisibilizada por el sistema educativo oficial (Bolívar; 2006 & 2008; Sacristán; 2001).

Sin embargo, a pesar de este aparente progresismo y pluralismo, también es cierto que el comunitarismo, por lo general, puede adoptar posturas conservadoras y fundamentalistas, sobre todo, cuando a la luz de los postulados del comunitarismo se interpretan los objetivos de la educación de manera fundamentalista, como cuando se intenta la defensa y la restauración de la cultura de un determinado grupo social y de valores asociados a estos, como: la tradición, la familia o la religión. El equívoco de esta postura consiste en que se asume implícitamente que la tradición y la cultura son valores esenciales e intemporales, con lo cual se niegan las evidencias antropológicas e históricas de una permanente hibridación cultural en las sociedades, y el hecho antropológico de que cuando coexisten en un mismo territorio, dos o más culturas de grupos sociales diferentes, es frecuente el entrecruzamientos y mestizajes cultural (Bolívar; 2006 & 2008; Sacristán; 2001).

En términos pedagógicos esto significaría que el currículum comunitarista, sería un currículum focalizado en sus respectivos contextos culturales, y que excluiría un currículum común y abierto por miedo al efecto de la influencia externa para la conservación de la identidad cultural. Este efecto, también llamado efecto de “balcanización” o “tribalización”, se produce porque las comunidades reproducen sus diferencias, haciéndose cada vez más cerradas y menos tolerantes con aquellos de sus propios miembros que se desvían de los patrones culturales comunitarios. La consecuencia negativa, es que esta actitud puede llevar a estos grupos a adoptar posturas defensivas que comprometen la convivencia pacífica con las culturas diferentes por miedo a la pérdida de la identidad cultural (Sacristán; 2001).

Por lo tanto, la principal repercusión del comunitarismo en la escuela, es el “separatismo curricular”, un enfoque que es partidario de la segregación de las instituciones pedagógicas y del currículum en conformidad con la diferenciación o diversificación cultural existente entre los diversos grupos sociales como medio para conservar la “pureza” de estas diferencias identitaria. De manera que el comunitarismo puede conducir fácilmente a una actitud homogenizadora de las

diferencias internas, que coloca en entredicho los derechos y libertades individuales intragrupalas, debido al prejuicio de suponer que su cultura es algo uniforme e inalterable, con lo cual también se niega la posibilidad de libre comunicación y entrecruzamiento entre las diversas culturas, atribuyéndoles un carácter sagrado a las diferencias culturales (Sacristán; 2001).

4. El Modelo de Ciudadanía del Republicanismo Cívico: Síntesis entre Comunidad e Individuo

4.1. El Modelo del Republicanismo Cívico: La Superación del Liberalismo y el Comunitarismo

Las actuales reflexiones y debates sobre la ciudadanía parten de una recepción crítica de las teorías y conceptualizaciones de ciudadanía sostenidas por el liberalismo y el comunitarismo. La definición liberal y comunitarista de ciudadanía hoy en día está en crisis, primordialmente, porque su contenido es inapropiado para dar respuesta a los desafíos y tareas a que enfrentan las actuales sociedades democráticas debido a su complejidad, pluralidad, multiculturalidad y acuciante necesidad de revitalizar la cultura democrática y asegurar la cohesión social. Además, como hemos visto, existen sobradas razones para pensar que el concepto de ciudadanía liberal que ha predominado en el discurso teórico y político de la Modernidad es contradictorio con la esencia de la democracia, y es incompatible con las transformaciones sociales y políticas ocurridas en la sociedad postindustrial y la globalización de la economía de libre mercado (Sacristán; 2001).

También, el status de igualdad jurídica-legal que pregona el concepto liberal de ciudadanía es contradictorio con la aparición de nuevas formas de exclusión, y con el empeoramiento de la desigualdad en la distribución de la riqueza y el aumento de la injusticia social. Los conceptos de universalidad y de homogeneidad intrínsecos a la ciudadanía como status jurídico-legal, tampoco son congruentes con la realidad de una sociedad democrática, pluralista y multicultural, que intenta atender de forma auténtica las diferencias y respetar la diversidad. Asimismo, resulta contradictoria la identificación del status legal de ciudadanía con la pertenencia a un determinado estado nación cuando éste se ha debilitado, y

cuando en el mundo existen muestras de cierta tendencia hacia la apertura de las fronteras de la ciudadanía debido a la emergencia de algunas instituciones supra-estatales de gobierno, la universalización de los derechos humanos, y la globalización social, cultural y económica (Echeverría; 2000).

Estas transformaciones sociales permiten afirmar la existencia de una crisis en el significado liberal de ciudadanía, y conducen a un debilitamiento de la participación en la vida pública y política y, por ende, son responsables de una crisis de legitimidad que podría debilitar la ya maltrecha democracia representativa. Además, en el ámbito de la teoría y la práctica política esta crisis de significado genera la necesidad de explorar y plantear una nueva forma de identidad ciudadana que sea más participativa, responsable y comprometida. Por lo cual, resurge la necesidad de replantear la pregunta por las cualidades del buen ciudadano y por definir qué es la buena ciudadanía.

En el debate teórico actual sobre la superación del modelo de ciudadanía liberal, se insiste en la necesidad de transformar el modelo de ciudadanía como status jurídico legal, de igualdad abstracta de los individuos ante la justicia y la ley, complementándolo con un modelo de ciudadanía que entiende esta como un proceso o práctica social compleja y la integración de los individuos a la sociedad a través del incentivo de la participación, la responsabilidad y el compromiso en una esfera pública democrática (Bolívar; 2008; Bárcena; 1997; Cabrera, en E. Soriano (coord.); 2002).

Este modelo de ciudadanía, en el fondo, retoma y rescata, el legado del pensamiento político del republicanismo democrático, cuyo planteamiento es radicalmente contrario al liberalismo, en cuanto coloca como condición fundamental para la realización de los derechos cívicos y políticos, la participación activa de los individuos en esfera pública de la polis, primordialmente, a través del diálogo y la deliberación en la toma de decisiones de la agenda pública. De este modo, según el republicanismo cívico, la práctica de las libertades y responsabilidades en la vida pública (cívica y política) es una condición indispensable para la integración de los individuos a la comunidad como

ciudadanos plenos de derechos y el disfrute real de los derechos de la ciudadanía democrática (Bolívar; 2006 & 2008; Bárcena; 1997; Echeverría; 2000).

4.2. El Ciudadano como Participante Activo de la Vida Cívica y Política

El republicanismo cívico a diferencia de liberalismo, propone la necesidad de una ciudadanía fuerte y dinámica, vinculada con el espacio cívico y político, en el cual el ideal de la “*aequa libertas*”, se materialice en el ejercicio real de la libertad en la esfera pública en condiciones de igualdad. Así, se pretende que devolviendo el protagonismo a los ciudadanos de la vida cívica y política, sea posible contrapesar la lógica del poder y de la dominación imperante en las democracias representativas, que constantemente pugnan por anteponer los intereses particulares a los intereses de la comunidad política (de Francisco; 2007).

En otras palabras esta ciudadanía robusta y dinámica, tendría la función de evitar que los intereses del burgués predominen sobre los del ciudadano, y limitar el poder y la influencia de la burguesía. Porque a diferencia del liberalismo que percibe la sociedad civil como un terreno despolitizado, desde la perspectiva del republicanismo, la sociedad es como una trama de relaciones asimétricas de poder, que genera relaciones de dominación que se reproducen en la esfera pública, y que en el peor de los casos, pueden adueñarse de la agenda política y distorsionar los procesos de toma de decisiones. Por esta razón, según el republicanismo en una auténtica democracia siempre es necesaria la existencia de una ciudadanía libre, activa e igualitaria, que sea capaz de controlar y monitorear el gobierno y las instituciones del estado (de Francisco; 2007).

El republicanismo cívico o democrático concibe así a los sujetos como protagonistas de la construcción política de la sociedad. Según éste enfoque el buen ciudadano es aquel que se comprende a sí mismo fundamentalmente en relación a una comunidad política, porque entiende y acepta que las instituciones públicas son las condiciones que garantizan el ejercicio pleno de las libertades públicas. Que desde la perspectiva republicana, se entienden, principalmente, asociada a la práctica en igualdad de condiciones de los derechos cívicos y de las

libertades políticas en la esfera pública, que es la única fuente legítima de poder en una auténtica democracia. De este modo, el fundamento antropológico del republicanismo cívico, es la concepción del hombre como un ser eminentemente político, en cuanto su identidad está condicionada fundamentalmente por la pertenencia a una polis o comunidad política, que lo convierte en protagonista de la vida pública, en la cual cualquier ciudadano tiene igual derecho a participar, independientemente de su condición social o cultural (de Francisco; 2007; Echeverría; 2000).

4.3. La Discusión sobre la Naturaleza de la Libertad y su Repercusión en el Significado de la Ciudadanía

Otro tema de debate que es necesario esclarecer, para entender la necesidad de la educación de la ciudadanía en la escuela, es la discusión entre la significación que atribuye el liberalismo y el republicanismo a la noción de libertad. Abordar este debate nos obliga a referirnos a la ya clásica distinción realizada por I. Berlin entre “libertad positiva” y “libertad negativa”, también conocida respectivamente, como “la libertad de los antiguos” y “la libertad de los modernos” (de Francisco. 2007; Villaverde Rico, 2008).

El liberalismo ha comprendido la libertad como la ausencia de interferencia ajena en la autoafirmación de los apetitos y deseos del sujeto. La cuestión central de la libertad del individuo según el liberalismo es: ¿En qué medida el gobierno interfiere con mis asuntos? En cambio, para el republicanismo, la cuestión fundamental es: ¿Quién nos gobierna?² El liberalismo asocia la idea de libertad, esencialmente, a una forma de individualismo posesivo, es decir, a la noción de un sujeto cuyo estilo de vida se orienta primordialmente a la autoconservación y la satisfacción sin trabas de los apetitos y deseos de su voluntad (Berlin, citado por de Francisco. 2007).

² La libertad en este sentido no está en ningún caso lógicamente, conectada con la democracia o el autogobierno (...), no hay una conexión necesaria entre la libertad individual y el autogobierno democrático. La respuesta a la pregunta “¿quién me gobierna?” es lógicamente distinta a la pregunta “¿en qué medida interfiere el gobierno en mis asuntos?” (Berlin. Citado por de Francisco; 2007; Pág. 182).

En este sentido, se afirma que el liberalismo defiende la “libertad negativa”, es decir, que el hombre es libre, en cuanto nada se interpone entre la voluntad y la realización de su deseo. Por esta razón, el liberalismo es en esencia una concepción individualista de la ciudadanía, pues para éste la sociedad no es más que un conjunto de individuos que pugnan entre sí, por la realización de sus propios intereses; y, por tanto, el fin último de la sociedad y de las instituciones es proteger los derechos individuales y, por ende, el estado y sus instituciones deben estar, exclusivamente al servicio de la protección de los intereses privados (de Francisco; 2007; Echeverría; 2000).

El liberalismo tiene, por consiguiente, una concepción minimalista del estado y de la ciudadanía, pues, para éste el individuo es ontológicamente anterior a la sociedad y, la motivación primordial de la vida es el interés egoísta del individuo por conservar su propio ser, y por tanto, se apoya en una suerte de neodarwinismo, que plantea que la tendencia natural de la especie humana es la autoconservación egoísta, y el principio rector de la sociedad es la libre competencia de los individuos por los recursos económicos (de Francisco; 2007).

La consecuencia de asumir esta doctrina, es que el ser humano es visto por el liberalismo, más como un burgués que como un ciudadano, es decir, como alguien cuya actividad vital está orientada primordialmente a la realización de su vida privada más que a la participación en la vida pública. Por otra parte, esta doctrina presupone aceptar que la libertad individual es una potencia desconectada de la soberanía popular y de la realidad social. Por esto, la ortodoxia liberal postula que el único estado bueno es el estado mínimo, es decir, aquel que “deje hacer y deje pasar”, y deje el protagonismo a la sociedad civil, que según el liberalismo se encuentra dominada unilateralmente por la lógica del interés privado y la búsqueda del máximo beneficio (de Francisco; 2007; Echeverría; 2000).

La política liberal también se concibe desde la metáfora del libre mercado, no como una esfera pública de deliberación racional, y de participación y cooperación entre ciudadanos provisto de virtudes cívicas para el entendimiento colectivo sobre lo justo y lo conveniente para la “polis”. Sino como un campo de negociación entre

una pluralidad de fuerzas egoístas de intereses individuales o grupales, que se equilibran mecánicamente por medio de la mano invisible del mercado electoral. De este modo, según el liberalismo, los principales protagonistas del escenario político no son los ciudadanos que persiguen el bien común, sino los intereses particulares que compiten entre sí por el poder, intercambiando intereses y pactando futuras alianzas en el mercado electoral (de Francisco; 2007; Echeverría; 2000).

Además, el liberalismo es perfectamente compatible con un régimen despótico o tecnocrático, pues, el único requisito que pone a la legitimidad del gobierno es que éste no interfiera con lo que considera las dos libertades primordiales: la propiedad privada y la libertad de mercado. Así, se da la paradoja de que el sujeto liberal se sentiría libre, aunque en el plano político estuviese subordinado a las decisiones de otros poderes que se encargaran de legislar y gobernar sobre los asuntos públicos, con tal de que estos no interfirieran con los derechos individuales. Esta lógica liberal priva al pueblo del derecho político que tiene al ejercicio del autogobierno y la autodeterminación a través de la participación política en la esfera pública democrática (de Francisco; 2007; Echeverría; 2000).

Esta visión individualista y atomista del ser humano, tiene consecuencias nefastas para entender el significado del rol que juegan los ciudadanos en la esfera pública, y el rol primordial que juega la política en la construcción de una sociedad democrática. Asimismo, la falta de expectativas respecto de la función política de los ciudadanos en la sociedad liberal, tiene como consecuencia que en el ámbito educativo, se priorice una formación orientada a la instrucción cívica, pues el liberalismo tiene una concepción muy pobre y débil de la figura del buen ciudadano, que se entiende como alguien que ante todo debe respetar el derecho a la propiedad y obedecer las leyes que la preservan.

En resumen, se puede afirmar que el liberalismo, tiene una visión limitada de la ciudadanía, y desconfía de una ciudadanía demasiado activa, por lo cual, prefiere desincentivar cualquier movilización y organización de los ciudadanos en torno a metas y valores compartidos, pues para éste la única razón para movilizar a la

ciudadanía es la protección de los derechos particulares frente al poder político del estado. Esta visión restringida que tiene el liberalismo de la ciudadanía, que atribuye escaso valor a la importancia de las virtudes cívicas en la vida política y a la participación de los ciudadanos en lo político, es la razón de que el liberalismo político tenga una posición contraria a la enseñanza de las virtudes cívicas y políticas en la escuela, y al desarrollo de políticas públicas que promuevan la participación de los ciudadanos y, en general, de que el liberalismo se oponga a cualquier mecanismo político que pueda hacer efectivo el ejercicio de la soberanía popular (de Francisco; 2007; Echeverría; 2000).

Una representación muy distinta del significado de la libertad tiene el modelo del republicanismo cívico, que se define como “libertad positiva” o libertad entendida como soberanía y resistencia a la opresión. La explicación de este concepto tiene una relevancia capital para entender, la razón por la cual desde la óptica del republicanismo democrático, la educación y el aprendizaje de las virtudes cívicas, son unas condiciones indispensables para el desarrollo de una ciudadanía participativa y responsable. Asimismo, esto nos puede ayudar a entender por qué planteamos que el modelo republicano de ciudadanía se ajusta mejor conceptualmente con lo que desde diversos ámbitos de la teoría educativa se ha definido como ciudadanía activa, participativa, responsable, cosmopolita, etc., y, en general, a la idea de ciudadanía como proceso o práctica social compleja, planteada por el grupo de investigación GREC de la Universidad de Barcelona y otros teóricos de la educación para la ciudadanía.

Así pues, la libertad desde la perspectiva del republicanismo democrático, se encuentra estrechamente vinculada con la vida cívica y política. El ideal político de la ciudadanía republicana es la “libertad positiva”, es decir, la libertad entendida en contraposición a la servidumbre o alienación. Entendiendo alienación, en el sentido literal que tiene en latín (*alieni iuris*), es decir, la condición de un sujeto que está a merced de la jurisdicción ajena. En este sentido, la libertad para el republicanismo cívico tiene relación con la resistencia a ser dominado por un poder arbitrario, y con el valor cívico que se necesita para resistir y enfrentar dicho poder autoritario. De este modo, la alienación es el resultado de la servidumbre a

un poder autoritario, que no tiene la obligación de dar razones ni justificarse, y que puede controlar la vida de los ciudadanos como quiera. De acuerdo con esta premisa de la libertad positiva, según el republicanismo, el hombre libre es aquel sujeto que es dueño de sí mismo y no tiene temor a la opresión, en cuanto se considera autónomo, tanto en el sentido moral como político del término (de Francisco. 2007; Echeverría; 2000).

Por lo tanto, la autonomía significa que son los mismo ciudadanos quienes se dan las leyes, por lo cual, el republicanismo no entiende la leyes como una limitación de la libertad personal, pues según el republicanismo la autonomía cívica y moral constituyen el fundamento de la libertad misma. Asimismo, el republicanismo cívico, también exige a los ciudadanos la autonomía moral que reside en la virtud del autodomínio o templanza (*enkrateia*), que radica en la fuerza de carácter para no dejarse dominar por las pasiones y los malos deseos, y tener el valor de actuar conforme a las leyes de la razón. La importancia del autodomínio o templanza, es que el ciudadano de carácter virtuoso, tendrá de esta manera la fuerza moral en la deliberación racional sobre los asuntos públicos para obedecer a la razón y sacrificar sus intereses privados en provecho del bien común. El autodomínio o templanza (*enkrateia*) es una característica aprendida y de carácter personal que predispone a los ciudadanos a actuar conforme a la razón y a actuar conforme a la justicia y el bien común (de Francisco. 2007; Echeverría; 2000).

Así pues, el carácter cívico, y en especial el juicio práctico, en cuanto es una disposición o hábito, se puede formar por medio de instituciones sociales que refuercen los comportamientos de significado cívico, y rechacen e inhiban aquellas conductas que atentan contra la justicia y el bien común. Por tanto, desde la perspectiva del republicanismo, la educación, es fundamental para conformar las virtudes cívicas y las habilidades sociales que conforman la fuerza de un buen ciudadano, y que sólo se adquieren a través de la práctica sostenida de las virtudes, participando de manera activa en las instituciones públicas (de Francisco. 2007; Echeverría; 2000).

5. Necesidad de un Nuevo Modelo de Educación para la Ciudadanía Democrática

Hoy en día la educación para la ciudadanía no puede contentarse con normalizar la conducta de los individuos, conforme a unos roles y normas apelando para ello meramente a la fuerza de la tradición o a la costumbre preestablecidas. Este modelo educativo terapéutico de ciudadanía presupone una comprensión de la noción de ciudadanía, que asocia la idea de buen ciudadano con un individuo pasivo y alienado, y por lo tanto, corresponde a un enfoque que equipara las educación cívica con el disciplinamiento y la asimilación de conductas normalizadas cuyo impacto negativo en los sujetos, es el conformismo social y la aceptación acrítica de la influencia de los grupos de poder (Bárcena; 1997; Cabrera, en E. Soriano (coord.); 2002).

Este modelo de educación para la ciudadanía, que puede identificarse con la fracasada educación cívica o educación en valores, parece ser incompatible con las condiciones socioculturales de la sociedad reflexiva o dialógica, de acuerdo con la cual la cohesión social, es vista cada vez más como el producto de la capacidad de los ciudadanos de construir acuerdos intersubjetivos y establecer relaciones de reciprocidad y cooperación en la vida íntima y comunitaria. Además, esta concepción terapéutica o normalizadora de la educación cívica, es contraria a la tendencia transformadora de las instituciones socializadoras que se caracterizan por un mayor reconocimiento de la subjetividad, la diversidad y la organización democrática de las instituciones (Giddens; 1995; Dubet; 2006).

Otra consecuencia de la pérdida de legitimidad e influencia de las instituciones tradicionales como la escuela, es el cuestionamiento de la importancia del concentración de la soberanía y de las relaciones jerárquicas y burocráticas en el funcionamiento y organización de las instituciones sociales, lo cual se expresa en la tendencia a reemplazar la primacía de la lógica del control en el proceso de socialización por la lógica de la interacción social y de las relaciones personales (Dubet; 2006). Esto supone la aceptación de un modelo de organización de las instituciones, en las que el entendimiento común y la comunicación entre las

partes involucradas en el proceso, se convierte en una variable clave para el éxito del trabajo de educación y socialización. Y, por tanto, supone el surgimiento de una institución socializadora más autónoma, abierta y reflexiva cuya legitimidad y sentido del trabajo de socialización depende de la capacidad para alcanzar acuerdos intersubjetivos entre los participantes, y de la capacidad de los miembros para reconocerse recíprocamente como sujetos provistos de libertades y responsabilidades (Dubet; 2006).

De este modo, el proceso de socialización en esta sociedad desinstitucionalizada, requerirá cada vez más de la participación y el compromiso de todos los agentes involucrados en el trabajo de socialización y educación para conseguir sus objetivos. Por lo cual, en este tipo de institución postdisciplinaria será cada vez más indispensable que los ciudadanos desarrollen las competencias sociales y políticas, que los capaciten para participar y tomar decisiones de manera activa en las instituciones sociales, y poder garantizar así el buen funcionamiento y organización de las instituciones sociales (Giddens; 1995; Dubet; 2006).

De este modo, las instituciones disciplinarias de la primera modernidad, tendrán que transformarse en instituciones dialógicas y cooperativas, que sean capaces de educar y socializar a los sujetos en la práctica de las competencias sociales y políticas, para poder tomar decisiones colectivas, tomar la iniciativa, asociarse, cooperar y establecer relaciones de reciprocidad formando una auténtica comunidad de aprendizaje y colaboración (Dubet; 2006; Giddens; 1995). En cierto modo, el surgimiento de esta nueva institución y cultura organizacional, sujeta a la lógica de la acción comunicativa y el entendimiento recíproco, generan las condiciones institucionales y culturales que posibilitan que el discurso de la ciudadanía democrática, pueda incorporarse en la educación institucional y que tenga la fuerza para impregnar toda la cultura escolar en vez de quedarse en el modelo reduccionista de ciudadanía minimalista y normalizadora (Bolívar. 2007 & 2008; Bárcena; 1997).

En este sentido, se podría afirmar que en las instituciones postdisciplinaria el proceso mediante el cual una sociedad reproduce su cultura y organización social

dependerá cada vez menos de la autoridad de las instituciones socializadoras para prescribir roles y normas, como ocurría en el modelo disciplinar y de control de la escuela fábrica propio de las instituciones de la primera Modernidad, en la cual los sujetos debían conformarse pasivamente a una organización preestablecida, o seguir ciegamente un conjunto de órdenes que provenían de lo alto, que organizaban y moldeaban la vida de los individuos de acuerdo con las necesidades intrínsecas del sistema de producción (Dubet; 2006).

El surgimiento de esta institución educativa más inclusiva, participativa y dialógica puede crear el medio moral y el clima emocional necesario para el aprendizaje de las virtudes cívicas, partiendo de inmersión del sujeto en la práctica y la vivencia de los derechos cívicos y políticos en el ámbito escolar y comunitario. Asimismo, esta institución reflexiva y dialógica posibilitaría la inmersión cívica de los estudiantes en la práctica de las virtudes o habilidades complejas tales como: la participación activa, el diálogo, la comunicación, la deliberación, el juicio crítico y el reconocimiento recíproco, es decir, aquellas cualidades humanas indispensables para la formación de una identidad cívica participativa y responsable (Puig Rovira; 2003a; 2003b).

Así pues, la formación de la ciudadanía democrática del futuro no puede consistir exclusivamente en el aprendizaje de una asignatura, que se limite a transmitir conocimientos e información sobre los fundamentos de la democracia, la constitución y las leyes. Por lo tanto, la enseñanza de la ciudadanía, para ser efectiva, tendría que venir acompañada de la transformación del enfoque del currículum, las prácticas pedagógicas y de la cultura organizacional de la escuela (Bolívar. 2007 & 2008; Bárcena; 1997). De esta forma, la escuela se convertiría en un sitio en el cual los estudiantes pueden practicar y vivir de manera efectiva las libertades y responsabilidades cívicas, inmersos en una cultura escolar democrática y adoptar un enfoque curricular que sea coherente con los problemas y asuntos públicos del medio social y políticos (Puig Rovira; 2003a).

En un modelo de institución educativa más democrática, la educación de la ciudadanía debería actuar como “metáfora” o “narrativa” para transformar el

sentido de la educación, dotar de significado los aprendizajes, transformar las prácticas educativas y la cultura organizacional de la escuela. Así, el ideal de la ciudadanía democrática, aplicado a la escuela y las prácticas pedagógicas podría constituir la matriz ideológica para que la educación pase a tener un papel más protagónico y decisivo en la construcción de una sociedad más justa y democrática (Sacristán; 2001).

Asimismo, la educación de la ciudadanía debería servir para que la escuela recupere la capacidad para producir valores culturales y acciones sociales en relación con la comunidad local, relación que ha ido desapareciendo debido a la influencia del academicismo, la despolitización y la mercantilización de la educación. De modo que, se revitalice la influencia de la escuela en la comunidad y se revalorice el poder de la escuela para generar propuestas educativas y culturales relacionadas con el contexto social y crear prácticas educativas que estén más arraigadas en la comunidad (Sacristán; 2001).

En resumen, de acuerdo con el modelo del republicanismo cívico la preparación de la ciudadanía, no puede contentarse con el reconocimiento del status jurídico legal de la ciudadanía, sino que debe ser un modelo pedagógico exigente capaz de dotar a los ciudadanos con virtudes o habilidades cívicas complejas, que les permitan participar activamente en la vida social y política. Por esto, hoy en día desde la teoría educativa se han propuesto distintos modelos de enseñanza de la ciudadanía que pretenden dar respuesta a los desafíos de la sociedad actual, enfatizando el desarrollo de una ciudadanía crítica, participativa y solidaria. Estos modelos de ciudadanía, por regla general, vincula la enseñanza de la ciudadanía con el desarrollo de las competencias cívicas o el aprendizaje de las virtudes públicas o a través de la inmersión cívica del alumno en una cultura y organización institucional democrática (Cabrera, en E. Soriano (coord.); 2002; Puig Rovira; 2003a; 2003b).

6. Los Desafíos de la Globalización y la Construcción de un Nuevo Modelo de Ciudadanía

La formación de esta ciudadanía entendida como práctica o proceso de participación social, cobra mayor sentido si se consideran los desafíos de la globalización. La necesidad de una urgente reformulación del modelo de ciudadanía liberal se justifica en el contexto del surgimiento de nuevos conflictos y tensiones sociales, que ponen en cuestión la noción de ciudadanía como status jurídico, debido al aumento de las contradicciones entre los derechos de ciudadanía, y las condiciones sociales y económicas de exclusión y desigualdad, que aplastan o limitan de facto la igualdad y la libertad de las personas.

En este contexto, la globalización de la economía de mercado y el poder de las corporaciones transnacionales, crea una situación en que el poder económico desborda el marco jurídico y legal del estado nación tradicional. Este desequilibrio de poder se refleja en la creciente pérdida de soberanía política del estado para ejercer su rol de protección y representación del bien común frente a la acción del mercado y del capital desregulado cuyo poder ahora trasciende las fronteras del estado nación, mientras el poder jurídico y legal del estado nación sigue estando restringido a nivel local (Sacristán; 2001).

De este modo, el desconcierto producido por las consecuencias impredecibles de la globalización llevan a cuestionar el marco económico, político y social tradicional que ha sido desbordado por el poder económico globalizado y conducen a la ciudadanía a la necesidad de buscar nuevos parámetros políticos y de gobernabilidad asentados en el ejercicio de la ciudadanía en la esfera pública, consiguiendo que los ciudadanos cumplan un rol más protagónico y comprometido ante los problemas surgidos de la globalización (Sacristán; 2001).

Estos son algunos de los conflictos y tensiones emergentes de la era de la globalización que desafían el modelo de ciudadanía liberal; y que es indispensable tener en consideración a la hora de proponer un nuevo modelo de ciudadanía (Sacristán; 2001):

1. La transnacionalización del estado como es el caso de la Unión Europea que cuestiona el concepto de ciudadanía nacional y plantea la posibilidad de concebir una noción cosmopolita de ciudadanía ligada preferentemente a principios morales universales.
2. La multiculturalidad que cuestiona la idea de una ciudadanía única y homogeneizadora asociada a una supuesta identidad universal que exige el reconocimiento de las diferencias culturales y el derecho de las minorías a conservar la identidad cultural.
3. Las reivindicaciones de las feministas que cuestionan la existencia de una igualdad real entre el hombre y la mujer, y demanda una redefinición del concepto de ciudadanía desde la perspectiva de género.
4. La destrucción de las viejas redes de solidaridad barridas por el individualismo.
5. El vaciado de la política y de la democracia, carentes de canales de comunicación entre los ciudadanos y entre estos y la clase política.
6. La pérdida de protagonismo ante el curso que toman realidades políticas, económicas, de formación de opinión, etc., que escapan de su control y les llevan a la abstención.
7. La sustracción a los ciudadanos de las decisiones dominadas por los expertos y decididas en foros en dónde él no tiene nada que decir.
8. La necesidad de enfrentar los problemas ocasionados por el modelo de desarrollo industrial como la contaminación del medio ambiente y la sobreexplotación de los recursos naturales, que plantean la necesidad de una ciudadanía concienciada y movilizadora por la conservación del medio ambiente y comprometida con el desarrollo sostenible.

Estas fuentes de conflictos y tensiones sociales que hemos enumerado, tienen en común que nos permiten tomar mayor conciencia de los defectos y limitaciones del concepto liberal de ciudadanía, y demuestran que la perspectiva liberal es incompatible con el tipo de ciudadanía que se requiere para enfrentar los desafíos de la globalización económica, el desarrollo tecno-industrial, la sociedad del riesgo y la profundización de la democracia. Asimismo, son un reflejo de las consecuencias sociales negativas que comporta la aplicación del concepto jurídico de ciudadanía que defiende el liberalismo, tales como: exclusión, homogenización, desintegración, desarraigo y desafección política de los ciudadanos.

Ante todo, son un indicador sociocultural de que la confrontación con estos problemas sociales pasa por la construcción de un nuevo modelo de ciudadanía, una ciudadanía participativa, deliberativa y solidaria; que sea capaz de defender y exigir activamente sus derechos, pero también de participar y comprometerse en el fortalecimiento de la democracia y en la defensa de los derechos humanos; así como de desarrollar el sentido de pertenencia a una comunidad, apreciar la importancia de la cooperación y de valorar la riqueza de la diversidad cultural.

7. Nuevos Modelos de Ciudadanía y sus Principales Dimensiones

El siguiente cuadro muestra un resumen de algunas de las principales concepciones de ciudadanía que se han propuesto recientemente con la intención de transformar y reelaborar el concepto liberal de ciudadanía para dar una respuesta educativa que sea compatible con los problemas y desafíos de la sociedad actual:

Tabla Nº 1
Nuevos Modelos de Ciudadanía y sus Dimensiones Claves
 Fuente: (Cabrera, en E. Soriano (coord.); 2002)

Concepto de Ciudadanía	Autores Representativos	Dimensiones que se Destacan
Ciudadanía Cosmopolita	A. Cortina	Superar las fronteras de la comunidad política nacional y transnacional.
Ciudadanía Global	Bank, 1997 Steve Olu, 1997, Oxfam	Ciudadanos del mundo, Respeto y valor acción de la diversidad. Equidad. Sostenibilidad. Responsabilidad.

Análisis de los Fundamentos Filosóficos del Aprendizaje

Ciudadanía Responsable	Consejo de Europa, 1988; 2000 Bell, 1991 Spencer y Klug, 1998	Sentido de pertenencia a una comunidad Compromiso social Responsabilidad social
Ciudadanía Activa	Consejo de Europa; 1988, 2000 Osler, 1998, 2000 Bárcena, 1997	Conciencia de pertenencia a una comunidad. Identidad comunitaria. Implicación y compromiso por mejorar la comunidad.
Ciudadanía Crítica	Giroux, 1993 Flecha, 1997 Mayordomo, 1998 Inglehart, 1996	Compromiso por construir una sociedad más justa. Reconstrucción social. Conjugar estrategias de oposición con otras de construcción de un orden social.
Ciudadanía Multicultural	Kymlicka, 1995 Carneiro, 1996	Derechos colectivos. Solidaridad. Respeto.
Ciudadanía intercultural	A. Cortina, 1999	Diálogo entre culturas No recrearse en las diferencias Respeto a las diferencias, pero reconocimiento de diferencias que no son respetables. Comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia.
Ciudadanía diferenciada	Joung, 1990	Respeto a la diversidad Derechos colectivos
Ciudadanía democrática Ciudadanía social	Carneiro, 1999 Cortina, 1999	Justicia social: derechos y deberes sociales para todos Lucha contra los fenómenos de exclusión Igualdad de oportunidades y equidad
Ciudadanía ambiental	Carneiro, 1996	Desarrollo sostenible
Ciudadanía paritaria	Carneiro, 1996	Superación de los prejuicios de grupo "Feminizar" el espacio público.
Ciudadanía económica	Cortina, 1999	Ciudadanía en la empresa Clima laboral y cultura de confianza entre sus miembros. Responsabilidad por el entorno social y ecológico.

**ANÁLISIS DE LOS FUNDAMENTOS CURRICULARES Y
PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DE
LA CIUDADANÍA EN LA ESCUELA**

CONTENIDO

1. *El Problema de Inserción de la Enseñanza de la Ciudadanía en el Currículum*
2. *El enfoque pedagógico y curricular del aprendizaje basado en competencias.*
 - 2.1. *Delimitación del concepto de competencia.*
 - 2.2. *Definición del enfoque holístico de competencia.*
 - 2.3. *Principales características de una competencia*
3. *Propuesta de competencias básicas y definición de un currículum democrático.*
 - 3.1. *Definición y selección de las competencias básicas en el contexto nacional e internacional.*
 - 3.2. *El proyecto DeSeCo.*
 - 3.3. *Las competencias clave según el proyecto DeSeCo.*
 - 3.4. *El marco referencial europeo de competencias básicas.*
 - 3.5. *El marco referencial de competencias en el currículum nacional.*
4. *La implementación de la enseñanza de la ciudadanía en el currículum.*
 - 4.1. *Ventajas y desventajas del enfoque disciplinar, transversal e integrado.*
 - 4.2. *Relevancia del aprendizaje basado en competencias para la enseñanza de la ciudadanía.*
5. *Consecuencias curriculares y pedagógicas del enfoque de aprendizaje basado en competencias.*
 - 5.1. *Defectos y limitaciones del enfoque pedagógico academicista.*
6. *Inversión de la lógica deductiva de la transposición didáctica y su efecto en el trabajo docente.*
 - 6.1. *De la lógica deductiva de los contenidos a la lógica inductiva de la acción.*
7. *Repercusiones del enfoque pedagógico de las competencias en el significado del currículum y el aprendizaje.*
 - 7.1. *La planificación de la tarea o situación problema y sus principales características.*
 - 7.2. *Consecuencias del aprendizaje basado en competencias en el trabajo del docente y el perfil del estudiante.*

**Análisis de los Fundamentos Curriculares y Pedagógicos
de la Enseñanza de la Ciudadanía en la Escuela**

1. El Problema de Inserción de la Enseñanza de la Ciudadanía en el Currículum

La enseñanza de la ciudadanía plantea no pocos problemas a la hora de su conceptualización, inserción en el currículum e implementación en el aula. Principalmente, debido a que su implantación en el currículum, implica abordar problemas de carácter curricular y pedagógicos, relacionados con la definición y selección de los contenidos teórico-conceptuales y de las habilidades o competencias que conforman el programa curricular, la elección del enfoque curricular que sea más apropiado para su enseñanza en el aula, y el diseño de las prácticas y estrategias pedagógicas que se deben implementar para su enseñanza, por lo cual a la hora de enseñar y aprender la ciudadanía en las escuelas, es indispensable establecer previamente un denominador común sobre estas cuestiones.

En consecuencia, el problema de la inserción de la enseñanza de la ciudadanía en el currículum nos obliga a dedicar estos tres últimos capítulos del marco teórico al análisis de las siguientes cuestiones, que a nuestro juicio, son clave para el aprendizaje efectivo de la competencia social y ciudadana en la escuela: a) la introducción de un enfoque pedagógico basado en competencias y de prácticas de enseñanza y evaluación inclusivas; b) la construcción de una cultura escolar democrática y la transformación de la organización y estructuras de la escuela; c) la vinculación de la escuela con la comunidad y el fortalecimiento de los vínculos entre escuela, familia y territorio (Bolívar; 2006 & 2008).

Así pues, en este apartado abordaremos la primera de estas cuestiones, aquella que se relaciona con las innovaciones curriculares y las prácticas pedagógicas necesarias para la enseñanza de la ciudadanía en la escuela, que analizaremos siguiendo el camino que nos sugieren las siguientes preguntas: ¿Cuál es la relevancia del enfoque pedagógico de aprendizaje por competencias para la

inserción de la educación de la ciudadanía en el currículum? ¿Cómo repercute la adopción de este enfoque pedagógico en la naturaleza del currículum, las prácticas pedagógicas y la organización y estructura de la escuela?

2. El Enfoque Pedagógico y Curricular del Aprendizaje Basado en Competencias

2.1. Delimitación del Concepto de Competencia

En la historia de la evolución del concepto de competencia, según Bolívar, se pueden distinguir al menos tres interpretaciones diferentes: a) la conductista; b) la funcionalista; y c) la multidimensional y holística. En el enfoque conductista y funcionalista, podemos constatar que el concepto de competencia se utiliza preferentemente en el ámbito de la administración de empresas y de gestión de los recursos humanos, así como en el ámbito profesional para designar las capacidades y habilidades que requieren el personal para cumplir una función eficientemente de acuerdo a las exigencias de un determinado puesto de trabajo (Bolívar; 2008).

La principal dificultad que presenta la conceptualización del término competencia se debe a que posee múltiples significados (“capacidad”, “habilidad”, “aptitud”, “destreza”), por lo cual debido a su polisemia, se considera un término difícil de conceptualizar. Además, a esto hay que agregar que el significado del término cambia en función de su ámbito de aplicación (ámbito del laboral, negocios, empresa, escuela), razón por la cual, se considera un término “borroso”, “ambiguo”, “contradictorio”, “laberinto de significados”, “campo semántico brumoso”, etc. (Sacristán; 2008). Por lo tanto, para evitar esta ambigüedad semántica es necesario situar primeramente la noción de competencia en el contexto escolar, es decir, es necesario reelaborar su significado y vincular el concepto de competencia con los problemas, demandas y situaciones específicas del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

El problema de la delimitación del concepto de competencias se centra en la cuestión de definir cuáles son los prerrequisitos que necesita un sujeto para resolver de manera eficiente una situación-problema en un contexto y situación

específico. En la educación institucional, históricamente ha predominado la mirada reduccionista, que entiende la resolución de problemas como una cuestión del manejo o dominio de un determinado cuerpo de saberes disciplinares, es decir, que se reduce la cuestión de la resolución de problemas, exclusivamente, al dominio del componente cognitivo del aprendizaje. Por el contrario, la teoría del aprendizaje por competencias pretende superar las carencias del enfoque tradicional de la educación, que ha separado el conocimiento de la experiencia y el aprendizaje de su aplicación y utilidad en el medio social y laboral. Así pues, el discurso de las competencias pretende evitar éste dualismo sistémico que ha conducido a una pérdida progresiva del sentido de los aprendizajes y de la escuela¹ (Bolívar; 2008; Escamilla; 2008).

Por tanto, el enfoque de aprendizaje basado en competencias, presupone que el aprendizaje implica que los sujetos sean capaces de responder con éxito a situaciones complejas, para lo cual, además de los contenidos cognitivos es necesario dominar componentes no-cognitivos como: las habilidades, actitudes y estrategias que se necesitan para poder usar y aplicar el conocimiento, y la flexibilidad y la creatividad para asimilar y adaptar los conocimientos a los diversos contextos y situaciones de aprendizaje, así como el desarrollo de emociones, motivación y valores que permitan movilizar con éxito los conocimientos en cada situación problema (Bolívar; 2008; Escamilla; 2008).

2.2. Definición del Enfoque Holístico de Competencia

El modelo holístico o multidimensional de competencias plantea que las competencias son estructuras con diferentes dimensiones y que éstas son complementarias e irreductibles, por lo cual la característica clave de este modelo es la integración de las distintas dimensiones del aprendizaje en un *continuum* entre *saber* y *saber hacer*, que implica componentes cognitivos y prácticos; componentes de comportamiento, o no cognitivos, tales como: las actitudes,

1 “Antes que acumular conocimiento la escuela debe enseñar a pensar, a plantearse problemas, a analizarlos, a buscar soluciones alternativas y compararlas, a contrastarlas con las opiniones de otros y poder valorar cuales son las mejores. Es necesario proporcionar un conocimiento que sea utilizable, que pueda traducirse en la acción y que sirva para entender el mundo” (Delval; 2006. Pág.; 123).

emociones, valores y motivaciones, así como su movilización y aplicación eficaz a la resolución de problemas de la vida cotidiana. En este enfoque multidimensional y holístico del concepto de competencia concuerdan las perspectivas del Proyecto DeSeCo, las recomendaciones del Consejo de Europa y la normativa curricular vigente en España en la administración central y autonómica (Bolívar; 2008; Escamilla; 2008).

Las competencias clave o básicas son aquellas cualidades que necesita una persona para dar respuesta de manera satisfactoria a situaciones complejas que tendrá que enfrentar a lo largo de la vida. Esto implica la capacidad para transferir y aplicar el conocimiento a la resolución de problemas en ámbitos específicos de la vida, y a la capacidad para interrelacionar y movilizar de manera integrada la dimensión cognitiva, procedimental y actitudinal del saber. Esto supone que las competencias son capacidades relacionadas primordialmente con el carácter instrumental o funcional del saber, es decir, con el saber hacer, aunque esto de ninguna manera signifique darle la espalda a los conocimientos, sino más bien aprovechar mejor el conocimiento, pues ser competente significa ser capaz de movilizar y utilizar eficazmente dichos conocimientos en la resolución de situaciones o tareas específicas de los diferentes ámbitos de la vida (Perrenoud, citado por Bolívar; 2008; Escamilla; 2008).

Por tanto, se entiende que el aprendizaje por competencias no puede reducirse a la mera transmisión de conocimientos, es decir, a un aprendizaje memorístico; pero tampoco puede reducirse al aprendizaje de tareas prácticas, pues las competencias no se pueden aprender sin relacionarlas con los contenidos cognitivos que las fundamentan. Para ser competente es necesario apropiarse de manera significativa de dichos conocimientos y ser capaz de transferirlos y aplicarlos a las situaciones específicas del medio social o laboral del educando. En consecuencia, para resolver una situación problema no es suficiente poseer los recursos cognitivos adecuados, es decir, saber qué, sino que, además es necesario saber cómo, para qué, cuándo y dónde, se debe utilizar el conocimiento (Bolívar; 2008; Escamilla; 2008).

Así pues, la competencia es un saber complejo que implica: la toma de decisiones, la construcción de estrategias, el asumir actitudes, el control y manejo de las emociones, la iniciativa y motivación personal, es decir, supone que el sujeto sea capaz de movilizar y de integrar las dimensión cognitiva y socio-afectiva del saber. Sin embargo, el *saber hacer* también implica una dimensión teórico conceptual, pues este no se puede reducir a tareas prácticas o mecánicas, porque resolver una situación problema específica, supone también ser capaz de movilizar un conjunto de recursos cognitivos. Asimismo, se precisa un componente valórico y actitudinal, porque en cada situación específica se requiere ser capaz de tomar decisiones y valorar aspectos relacionados con los recursos cognitivos, la actitud que se debe asumir en cada situación, la valoración de las opciones y sopesar los valores que implica la situación.

Por tanto, el modelo holístico o multidimensional plantea la necesidad de superar el prejuicio que opone contenidos y habilidades, y que reduce las competencias a un mero saber-hacer o tarea práctica. En consecuencia, tampoco hay contradicción entre el programa escolar y las asignaturas (saber teórico) y las competencias (saber práctico). El aprendizaje significativo de los saberes disciplinares debe remitir siempre a las competencias y las competencias para que tengan fundamento deben remitir en última instancia a los saberes disciplinares. De este modo, las competencias son el eje para articular los contenidos de las diversas asignaturas con las situaciones del medio social, permitiendo integrar y contextualizar los componentes cognitivos, procedimentales y actitudinales del currículum. Así pues, los docentes deben entender las competencias como el eje del currículum en cuanto éstas permiten articular los contenidos de las diferentes disciplinas y vertebrar un programa de aprendizaje interdisciplinar y un currículum integrado (Perrenoud, citado por Bolívar; 2008; Escamilla; 2008).

2.3. Principales Características de las Competencias

En vista de una mejor comprensión y delimitación del significado de un enfoque de aprendizaje por competencias aplicado al ámbito educativo. Presentamos a continuación un resumen de las principales características de las competencias señaladas por diversos investigadores del ámbito educativo (Escamilla; 2008):

- 1) **Complejidad:** las competencias son el resultado de la integración de las diversas dimensiones del saber (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc.) que se movilizan y aplican a la realización de tareas en contextos específicos.
- 2) **Evolución y educabilidad:** las competencias se aprenden, perfeccionan y amplían a lo largo de la vida. Y este es un proceso de formación evolutivo y gradual que supone la convergencia de distintas asignaturas y cursos en una propuesta global e interdependiente.
- 3) **Idoneidad:** las competencias son la respuesta idónea a una demanda del contexto social, laboral, familiar, cultural que implica la transferencia y movilización del saber aprendido a la realización de una tarea o la resolución de un problema complejo.
- 4) **Integración:** las competencias se pueden convertir en núcleos integradores para los programas y experiencia escolar permitiendo superar la organización tradicional del conocimiento por asignaturas compartimentadas y potenciar el trabajo interdisciplinario y el diálogo entre las asignaturas demasiado atomizadas.
- 5) **Reflexión:** las competencias también implican la reflexión en la acción, para la acción y sobre la acción, que es necesaria para poder articular de manera armónica los diversos componentes de las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes, y valores) con las características específicas de cada contexto y situación.
- 6) **Adaptación al contexto:** las competencias remiten a la funcionalidad y la aplicación de los aprendizajes para resolver problemas o realizar tareas complejas (conocimiento, relaciones interpersonales, valoración, toma de decisiones) en contextos específicos (laboral, familiar, cultural, social, etc.) que sea cercano a la vida de los estudiantes y que permitan poner en juego los diversos contenidos (lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias sociales, etc.) aprendidos en la escuela.
- 7) **Creatividad e innovación:** las competencias en tanto suponen la transferencia y aplicación de los saberes a diferentes contextos, situaciones y

problemas, también implican un proceso de apropiación creativa y de innovación para adaptar el conocimiento a las situaciones cambiantes de la vida.

8) **Responsabilidad:** las competencias presuponen una reflexión ética sobre el sentido y la finalidad social y moral de los saberes, habilidades y actitudes que se ponen en juego en un contexto y situación específica.

3. Propuesta de Competencias Básicas y Definición de un Currículum Democrático

La propuesta de las competencias básicas intenta distanciarse del modelo educativo meritocrático y de la “ideología del don” que reproducen al interior del sistema educativo la discriminación y segregación existente en la sociedad. La construcción de una escuela más justa según la teoría de las competencias básicas, presupone definir de antemano unos “estándares de aprendizaje” o “umbrales de aprendizaje” cuyo logro sea un derecho garantizado para todo aquel que haya acabado la de educación obligatoria (Dubet; 2005).

Estos estándares o umbrales garantizados serían la “cultura común básica” a que todo ciudadano tiene derecho, y supone la adquisición de la cultura democrática indispensable para la formación de una ciudadanía participativa y comprometida con la comunidad. Esta cultura común debería incluir el currículum democrático o la virtudes cívicas, es decir, aquellas competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) imprescindibles para convertirse en un ciudadano participativo, crítico y solidario. La educación cívica por tanto es un derecho social imprescindible, pues de su adquisición depende el pleno disfrute de los derechos cívicos y políticos de los ciudadanos (Bolívar; 2006 & 2008; Sacristán; 2008).

La educación debe garantizar el aprendizaje de una cultura básica común, que debe ser considerada un bien social universal y garantía de la condición de ciudadano y de la dignidad personal, por lo cual su posesión debe ser distribuida de manera equitativa entre todos los individuos que componen la sociedad. Este ha sido el principal rol de la escuela pública, que ha democratizado el derecho a la educación ampliando la oferta educativa y el libre acceso a la educación, y

establecido las condiciones para la adquisición en la escuela de esta cultura común obligatoria y laica. Así pues, el rol fundamental de una escuela inclusiva y justa tiene que ser el de garantizar la distribución equitativa de esta cultura básica común, que representa el umbral de excelencia que cualquier persona independientemente de su condición social debería alcanzar al término de la educación obligatoria. Este “currículum básico común” debería definir aquellas competencias básicas que cualquier ciudadano tiene derecho a adquirir en cuanto estas son imprescindibles para tener éxito en la realización de su proyecto de vida personal, el ejercicio efectivo de los derechos cívicos, y la plena integración a la vida laboral y social (Bolívar; 2008; Dubet; 2005; J. Gimeno Sacristán; 2008).

Esta “cultura básica común” también debería contribuir a sentar las bases para la construcción de una cultura democrática y ciudadana en la escuela que sea compartida por grupos socioculturales diversos. La escuela justa y la educación democrática presuponen que la sociedad sea capaz de llegar a un acuerdo sobre el contenido y el significado de una “cultura básica común”. En cuanto, ésta constituye el sustrato cívico y político en que descansa el ejercicio de la ciudadanía, y es una condición indispensable para la inclusión efectiva de los individuos singulares en una comunidad política democrática. Así, la escuela justa no sólo tiene la función de integrar los individuos a la sociedad, sino que al mismo tiempo tiene que preparar unos ciudadanos provistos de las competencias básicas para participar en una sociedad justa y democrática (Dubet; 2005).

Por tanto, la educación tiene que encontrar el término medio entre dos dimensiones aparentemente contrapuestas de la existencia: ser capaz de articular la dimensión personal y la dimensión social del individuo. Por un lado, debe proporcionar las competencias instrumentales para la autorrealización del ser humano en cuanto individuo singular; para lo cual se necesita que los individuos adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para la construcción de su proyecto de vida personal. Y, por otro, también debe abarcar la adquisición de aquellos conocimientos y habilidades cívicas indispensables para poder participar activamente en la vida pública e integrarse a la comunidad. Así, cualquier individuo singular es al mismo tiempo un ciudadano que pertenece a una

comunidad política, de la cual ningún individuo puede abstraerse sin que su aislamiento tenga consecuencias negativamente en el desarrollo de su propia identidad cívica y en el funcionamiento correcto de la sociedad democrática (Bolívar; 2008; Dubet; 2005; J. Gimeno Sacristán; 2008).

Esta “cultura básica común” consiste en un repertorio de conocimientos y competencias que todo ciudadano debe dominar al término de la educación obligatoria, que es indispensable para continuar estudios, recibir una formación profesional, adaptarse a la vida laboral y aprender a lo largo de toda la vida. Esta “cultura básica común”, no debe confundirse con el “currículum mínimo” ni con una reducción del nivel de la educación a mínimos. Así, el principio de equidad que inspira la idea de una “cultura básica común”, es exigente en cuanto obliga a la escuela a disponer de mecanismos para garantizar que todos, independientemente de su condición social o cultural puedan adquirir esta “cultura básica común”. En consecuencia la palabra “básico” tampoco significa aprendizajes mínimos o inferiores, sino aprendizaje de todo aquello que “no puede ser ignorado”, sin que las posibilidades de desarrollo personal y social de una persona se vean seriamente comprometidas (Bolívar; 2008; Dubet; 2005).

Esta “cultura básica común” tiene que ser como la “renta básica” que en el terreno económico fija estándares de calidad a la renta de los trabajadores y garantiza una distribución más justa de la riqueza. La educación es un bien cultural común al que cualquier persona tiene derecho, y la finalidad de la escuela justa, debe ser distribuir equitativamente ésta “cultura básica común”, y garantizar que todos independientemente de su mérito o talento puedan alcanzarla, sin que esta norma de excelencia, se convierta en un impedimento para que otros por interés o talento puedan ir más allá de este currículum básico. Así, las competencias básicas tendrían que componer este “salario mínimo cultural” que serviría para fijar un umbral de conocimientos y competencias, que todo ciudadano debería alcanzar al final de la enseñanza obligatoria y que deberían ser suficiente para asegurar su bienestar personal y el correcto funcionamiento de una sociedad democrática (Bolívar; 2008; Dubet; 2005).

Este referencial de competencias básicas, por un lado podría empujarse como un estándar normativo para la evaluación y medición de la calidad de la educación pública y privada. Y por otro, podría servir para garantizar el derecho de todos los individuos, sin ningún tipo de discriminación a la adquisición de un repertorio “cultural básico común”. Esta última interpretación del discurso de las competencias ha sido definida como el uso “alternativo” o “auténtico” de la noción de competencia, que interpreta el enfoque de aprendizaje por competencias como la condición previa para la instauración de una escuela justa y una educación auténticamente democrática. Debido a que este repertorio de competencias básicas, podría servir como un instrumento de control y evaluación del sistema educativo para garantizar a todos el igual derecho a recibir una educación de calidad (Bolívar; 2008; Dubet; 2005; Sacristán; 2008).

3.1. Definición y Selección de las Competencias Básicas en el Contexto Nacional e Internacional

El problema resultante de asumir la noción de cultura común básica no es menor: por un lado, definir cuáles y cuántas son esas competencias a tener en cuenta para construir un marco referencial de competencias básicas que puedan servir como criterios generales de evaluación y regulación de un eventual sistema educativo común europeo. Y, por otro, el problema de decidir cuáles serían los procesos técnicos y políticos más adecuados para definir un marco referencial de competencias², procurando que este proceso sea lo más amplio y democrático posible, de manera que el marco referencial de competencias resultante, sea realmente representativo de los intereses y necesidades de la sociedad.

El problema de la definición de un mapa de competencias básicas es una cuestión fundamental si se considera que la concreción de las competencias son el umbral o norma general que permite determinar el nivel de realización del derecho a la educación. Este mapa o marco de referencia serviría para garantizar y constatar que todos puedan alcanzar las mismas competencias y el mismo nivel de dominio,

2 “En la narración de cómo el discurso nace, crece y se desparrama por doquier no existen, apenas, protagonistas, autores, científicos, intelectuales, representantes del profesorado de los padres y madres o del alumnado interviniendo en la toma de decisiones. No sabemos la posición tomada por el ministerio de cada país o por el nuestro. No se nos permite saber cómo la orientación ideológica y política de los ministerios condiciona los acuerdos” (Gimeno Sacristán; 2008; Pág. 40).

pues, por competencias básicas se debe entender que estas son consideradas un derecho universal de cualquier ser humano. La construcción de este mapa o marco referencial no es una cuestión fácil, porque si aún no hay consenso respecto a qué son las competencias, más difícil será definir cuáles son éstas. También porque definir y seleccionar un repertorio de competencias presupone asumir de manera implícita o explícita un determinado modelo de educación y de interpretación del significado y de la función que debe tener ésta para los individuos y la sociedad (Bolívar; 2008; Dubet; 2005; Sacristán; 2008).

3.2. El Proyecto DeSeCo

El proyecto para la definición y selección de competencias clave (DeSeCo) promovido por la OCDE trabaja desde 1997 en la identificación de competencias claves para el éxito personal y social, y en la formulación de estrategias e indicadores de evaluación que permitan mejorar las pruebas para la constatación del aprendizaje de competencias y evaluar el resultado de la educación en los países miembros de la OCDE (Bolívar; 2008; OCDE; 2005).

En cuanto a la definición del concepto de competencia el proyecto DeSeCo descansa en un enfoque holístico de competencia en cuanto afirma que la competencia debe integrar la existencia de demandas externas (resolver con éxito un problema o realizar una actividad o tarea); componentes personales como las estructuras cognitivas y no cognitivas (habilidades, capacidades, actitudes y valores propios de los individuos); y los múltiples contextos y situaciones frente a las cuales se debe “mostrar y demostrar” la funcionalidad de las competencias (Marco Stiefel; 2008; Sacristán; 2008; Bolívar; 2008; OCDE; 2005).

De acuerdo con este enfoque teórico, la característica primordial del aprendizaje basado en competencias frente a otro tipo de aprendizaje, es que las competencias son respuesta globales a demandas vinculadas con contextos y situaciones específicas. Por esto, las competencias son una cualidad que no sólo se adquiere, sino que su efectividad debe ser puesta a prueba y su dominio ser demostrado en un contexto y situación determinada. En este contexto, se puede definir competencia como la capacidad de los individuos para responder a demandas complejas, provenientes de situaciones problemas que exigen de estos la

capacidad de movilizar conocimientos, transferir aprendizajes, adoptar actitudes y valores con el fin de enfrentar con éxito estas situaciones o tareas complejas³ específicas del medio social y laboral (Marco Stiefel; 2008; OCDE; 2005; Bolívar; 2008).

El marco de referencia de competencias clave del proyecto DeSeCo busca responder a las demandas del contexto de la globalización, en el cual se destaca la interdependencia entre la necesidad del aprendizaje de competencias por toda la población y el logro del desarrollo económico, la cohesión social y la equidad social. En consecuencia, se necesita que la población sea capaz de adquirir y perfeccionar a lo largo de la vida las competencias que cada vez son más necesarias para la realización personal y el buen funcionamiento de la sociedad democrática. Así, en la sociedad del conocimiento y la información, el aprendizaje tiene un rol fundamental en el desarrollo económico, por lo cual las personas tendrán que ser capaces de dominar la tecnología cambiante y asimilar enormes cantidades de información y transformarla en conocimiento aplicado a su contexto social. Además, estas tendrán que ser capaces de enfrentar los desafíos colectivos y sociales que implican el crecimiento económico, la sostenibilidad ambiental y la prosperidad y equidad social (OCDE; 2005).

En el proceso identificación y selección de las competencias clave, el proyecto DeSeCo tuvo en cuenta que estas cumplieran con tres condiciones fundamentales (Bolívar; 2008; Sacristán; 2008; OCDE; 2005):

- 1) Que sus resultados sean valorados tanto a nivel individual como social.
- 2) Que sean instrumentalmente relevante para enfrentar demandas importantes en una amplia variedad de contextos. Por lo tanto, que sean aplicables a múltiples

³ “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información, y actitudes con las personas que se comunica.” (Resumen Ejecutivo; OCDE; 2005; Pág. 3).

contextos de la vida, es decir, que sean aplicables al ámbito laboral, personal, social y político.

3) Que sean necesarias y relevantes para todos los individuos y no sólo para los especialistas. No sólo para el mundo laboral, sino para alcanzar el bienestar personal y social, así como para el buen funcionamiento de la sociedad.

3.3. Las Competencias Clave según el Proyecto DeSeCo

En consideración con el enfoque holístico de las competencias, el proyecto DeSeCo evita realizar largas listas de competencias, y se conforma con seleccionar un número limitado de competencias clave, pero que posean un valor transversal y que sean funcionales y significativas en cualquier ámbito de la vida. Por esta razón, el proyecto DeSeCo sólo establece tres grandes categorías de competencias clave que no estarían asociadas necesariamente con el logro del éxito en un ámbito específico, sino con aquellas cualidades transversales que son necesarias de manera general para llevar una vida plena en el ámbito personal y profesional, así como para el buen funcionamiento de una sociedad democrática (Marco Stiefel; 2008; Bolívar; 2008; J. G. Sacristán; 2008; OCDE; 2005).

Este marco “las competencias clave” son un mapa general de los aprendizajes que se deberían adquirirse en la escuela, pero cuya adquisición no se limita a este período, pues no se pueden aprender todas las competencias en la formación inicial; pues es sabido que estas se desarrollan, perfeccionan o declinan a lo largo de toda la vida, dependiendo de las demandas de la diversidad de contextos y de las situaciones. Por tanto, en la medida en que las competencias son respuestas a las demandas de los contextos y las situaciones presentes a lo largo de la vida, también las competencias se deberían adquirir, perfeccionar y perder a lo largo de la vida de acuerdo a las necesidades del contexto (Marco Stiefel; 2008; Bolívar; 2008; OCDE; 2005).

En este contexto teórico el proyecto DeSeCo ha propuesto tres grandes categorías de competencias y nueve sub-categorías de competencias clave:

a) Usar las herramientas de forma interactiva: Esta categoría alude no sólo a un “saber qué” y “saber cómo” funcionan, necesario para familiarizarse y usar una

herramienta con fines personales, sino también a la capacidad de los individuos de utilizar dichas herramientas en situaciones más amplias para interactuar con el mundo. Según el enfoque interactivo las herramientas no sólo son medios pasivos para conseguir metas personales, sino también instrumentos para transformar la forma de percibir y relacionarse con el mundo. Se refiere en general a competencias “que permiten dominar instrumentos socioculturales como el lenguaje, los símbolos, los números, la información y el conocimiento previo, así como instrumentos físicos como los ordenadores”. Estas competencias deberían permitir utilizar los instrumentos para establecer un diálogo activo entre el individuo y el mundo. Las competencias clave que se incluyen en esta categoría son las siguientes (Marco Stiefel; 2008; Bolívar; 2008; OCDE; 2005):

1. La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.
2. La habilidad de usar el conocimiento y la información de manera interactiva.
3. La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.

b) Interactuar en el seno de grupos socialmente heterogéneos: Esta categoría engloba aquellas capacidades y destrezas que permiten desarrollar y fortalecer el capital social. Estas competencias son indispensables conforme aumenta en la sociedad moderna la fragmentación social y la diversidad cultural y, se entiende que para alcanzar el bienestar personal y el buen funcionamiento social será cada vez más necesario crear nuevos nexos de asociación y cooperación entre los diferentes grupos sociales y culturales. Estas competencias se refieren en general a características psicosociales asociadas a términos como: “competencias sociales”, “competencias interculturales”, “competencias interpersonales”, “inteligencia emocional y social”, “empatía”, “manejo de las emociones”, “resolución de conflictos”, etc. Así, esta categoría engloba aquellas competencias individuales y sociales que son necesarias para aprender a convivir, cooperar, actuar y trabajar con otros ciudadanos en beneficio personal y social (Marco Stiefel; 2008; Bolívar; 2008; OCDE; 2005).

Dentro de esta categoría se incluyen las siguientes competencias clave (Marco Stiefel; 2008; Bolívar; 2008; OCDE; 2005):

1. La habilidad de relacionarse bien con otros.
2. La habilidad de cooperar con otros.
3. La habilidad de gestionar y resolver conflictos.

c) Actuar de manera Autónoma:

En esta categoría se aglutinan aquellas características personales que resultan indispensables para el desarrollo de la propia identidad y la construcción de un proyecto de vida personal. El desarrollo en los individuos de la autonomía, el autocontrol y la autodeterminación es clave para que estos puedan consolidar su identidad personal y realizar su proyecto de vida en armonía con los distintos contextos y situaciones sociales, culturales y laborales a las cuales estos tienen que adaptarse a lo largo de la vida. Estas son capacidades que los individuos requieren para construir sus propios proyectos de vida, teniendo en cuenta que sus elecciones y acciones se insertan en contextos socioculturales más amplios y que sus expectativas y decisiones personales deben contemplar y ajustarse a las decisiones y acciones socialmente compartidas.

En este sentido es clave la adquisición de competencias asociadas con la capacidad para “defender y representar los derechos personales y colectivos en un proceso de toma de decisiones”, “diseñar y ejecutar proyectos de vida”, “reflexionar y analizar las consecuencias de los actos personales”, “definir proyectos y priorizar metas”, “seleccionar estrategias y evaluar recursos adecuados”, “valorar resultados” (OCDE; 2005).

En términos generales esta categoría engloba las siguientes competencias clave (Marco Stiefel; 2008; Bolívar; 2008; OCDE; 2005):

1. La habilidad para actuar dentro de un marco o contexto social más amplio.
2. La habilidad de formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales.

3. La habilidad de afirmar y defender los propios derechos, intereses, límites y necesidades.

3.4. El Marco Referencial Europeo de Competencias Básicas para el Aprendizaje Permanente

Según el Consejo de Europa (CE) uno de los prerrequisitos indispensables para el logro de la economía basada en el conocimiento, es definir cuáles y cuántas son las competencias básicas inherentes a la sociedad del conocimiento, y asegurar la adquisición de estas competencias básicas por todos los ciudadanos europeos para que puedan integrarse en igualdad de condiciones a la sociedad del conocimiento. El propósito del Consejo de Educación y la Comisión de Educación, con la propuesta de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida es sentar las bases para la construcción de un currículum común europeo y el establecimiento de mínimos comunes o estándares educativos comunes para todos los países de la comunidad europea (Sacristán; 2008).

De acuerdo con el Grupo de Trabajo de la Comisión Europea (2004) las competencias clave son “un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión social y laboral, que cualquier persona debe haber desarrollado al finalizar de la educación obligatoria y que constituye las habilidades básicas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Estas competencias se consideran instrumentos clave para el desarrollo y realización personal en los siguientes aspectos de la vida (Bolívar; 2008):

1. Realización y desarrollo personal a lo largo de la vida (capital cultural): capacidad para conseguir objetivos personales de acuerdo con su interés y voluntad y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
2. Inclusión social y ejercicio de la ciudadanía activa (capital social): participación como ciudadano activo en la sociedad sin riesgos de verse excluido.

3. Aptitud para el empleo o empleabilidad (capital humano): capacidad para obtener un puesto de trabajo decente en el mercado laboral.

El marco común europeo de competencias clave finalmente se materializó en la Recomendación emanada de la Comisión Europea (2006) que establece el Marco de Referencia Europeo de ocho competencias clave y recomienda a los ministerios de educación de los países miembros de la Unión Europea su adopción y progresiva introducción en el currículum (Bolívar; 2008).

Este Marco Referencial Europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente (Key Competences for Lifelong Learning) establece un conjunto de ocho competencias clave (Bolívar; 2008; OCDE; 2005):

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

3.5. El Marco Referencial de Competencias en el Currículum Nacional

La ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de Mayo (LOE) es el instrumento legal a través del cual el gobierno español asume las conclusiones de la OCDE y la Comisión Europea sobre la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas como principal medio para mejorar la calidad y equidad del sistema educativo, y con el cual el sistema educativo español se incorpora al sistema internacional de evaluación de la educación (PISA) de la OCDE. Así, la ley orgánica de la Educación en el capítulo III de la Sección Preliminar, declara que la enseñanza de las competencias básicas es uno de los principios educativos fundamentales que inspiran el currículum (Marco Stiefel; 2008; Bizquerra Alzina; 2008; Bolívar; 2008).

La LOE también introduce el desarrollo de competencias básicas en los Decretos de Mínimos tanto de Primaria (Anexo I de Reales Decretos 1513/2006, de 7 de Diciembre) como de Secundaria Obligatoria (Anexo I, de Reales Decretos 1631/2006, de 29 de Diciembre), señalando que la introducción de las competencias básicas en el currículum permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un enfoque integrador de las distintas formas de aprendizaje (formales, informales y no formales) y orientar la educación a la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones concretas (Marco Stiefel; 2008; Bisquerra Alzina; 2008; Bolívar; 2008).

Las competencias básicas según el enfoque “integrador y orientado a la aplicación” que asume la LOE se definen como: “aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la Enseñanza Obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”. La finalidad de la introducción del aprendizaje por competencias básicas en el currículum tiene según esta ley las siguientes finalidades: “poner el acento en los aprendizajes imprescindibles”, “integrar los diversos tipos de aprendizaje” y “orientar la enseñanza a la aplicación de los saberes adquiridos” (Marco Stiefel; 2008; Bisquerra; 2008; Bolívar; 2008).

Una primera razón para introducir las competencias en el currículum tiene relación con la necesidad de integrar los aprendizajes de las diferentes áreas o materias curriculares y los aprendizajes informales y no formales. Este enfoque integrador y funcional es posible gracias a que el aprendizaje de las competencias no está relacionado de manera unívoca con la enseñanza de una materia o asignatura específica. Pues, cualquier área o materia puede contribuir de igual manera al aprendizaje de las competencias básicas. Así como el aprendizaje de cualquier competencia básica puede ser abordado desde cualquier área o materia.

Otra razón para adoptar el enfoque de las competencias es que favorece la integración de los contenidos del currículum con los diferentes contextos y situaciones de la vida del estudiante, lo cual convierte al aprendizaje y a la escuela en algo más funcional y significativo para los estudiantes. El aprendizaje por

competencias exige que el proceso educativo se focalice más en el proceso de aprendizaje que en la enseñanza; en la construcción del conocimiento más que la reproducción de conocimientos. Esto implica que las áreas o materias se transformen en vehículos o instrumentos para el aprendizaje de las competencias y que el aprendizaje de los contenidos curriculares se equipare a la capacidad de los estudiantes para movilizar y transferir de manera efectiva los conocimientos al contexto o a las situaciones complejas propias de los diferentes ámbitos de la vida del alumno (Marco Stiefel; 2008; Bisquerra Alzina; 2008; Bolívar; 2008).

Finalmente, otra de las razones para incorporar el enfoque de las competencias básicas al currículum nacional es que estas permiten “orientar la enseñanza”. Ayudando a “inspirar las distintas decisiones relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje”, es decir, permiten guiar las cuestiones pedagógicas y curriculares fundamentales como: qué contenidos y qué aprendizajes se deben considerar imprescindibles, qué metodológicas de enseñanza se deben emplear, y cuáles son los criterios idóneos de evaluación y diagnóstico (Marco Stiefel; 2008; Bisquerra Alzina; 2008; Bolívar; 2008).

Así pues, LOE adopta un repertorio de competencias básicas en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, que en términos generales es muy similar a las esbozadas por la UE en el Marco de Referencia europeo y sólo difieren en algunos cambios nominales. En definitiva, se definen un total de ocho competencias básicas, que se deben adquirir de manera progresiva desde el inicio de la escolarización y durante toda la vida (Marco Stiefel; 2008; Bisquerra Alzina; 2008; Bolívar; 2008):

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

4. La Implementación de la Enseñanza de la Ciudadanía en el Currículum

4.1. Ventajas y Desventajas del Enfoque Disciplinar, Transversal e Integrado

La implementación de la educación para la ciudadanía en el currículum formal se ha ensayado en el ámbito europeo al menos bajo tres modalidades diferentes: la modalidad *disciplinar*, es decir, por medio de la inserción de una *asignatura* específica en el currículum; la modalidad *transversal*, que consiste en la distribución de la responsabilidad de enseñar la ciudadanía entre todas las asignaturas del currículum; y la modalidad de *integrar* la materia en los contenidos y objetivos de otras materias afines al ámbito de la ciencias sociales o humanas. En los primeros años de escolaridad (infantil y primeros ciclos de enseñanza) se aplica un enfoque transversal, o se encuentra integrada a los contenidos de áreas del conocimiento que sean afines. En cambio, en los últimos años de Primaria y Secundaria se aplica un enfoque disciplinar, por lo cual se imparte por medio de una asignatura específica (Bolívar; 2006 & 2008).

Sin embargo, la formación de la ciudadanía no se agota en la inserción de una asignatura más en el currículum, porque una premisa fundamental del enfoque pedagógico por competencias es la integración del saber teórico-conceptual con el saber hacer, y la transferencia de los saberes a la resolución de problemas del contexto social y cultural del alumno, por lo cual el aprendizaje de competencias requiere la apertura de la escuela al contexto social y la articulación del aprendizaje formal, informal y no formal.

Por tanto, la inserción de una asignatura de educación de la ciudadanía, requiere que el enfoque disciplinar se adopte como un complemento de un enfoque transversal que sirva para vertebrar las distintas disciplinas que conforman el currículum. Asimismo, lo recoge Ley Orgánica de Educación (LOE) al señalar que la asignatura de educación para la ciudadanía debe ser considerada como complemento y refuerzo de la práctica democrática, que debe imbuir todas las actividades del centro escolar, por lo cual la implementación de una asignatura de educación para la ciudadanía, no debería entrar en contradicción con la cultura

organizacional; pues, de lo que se trata más bien, es de que lo curricular y lo institucional se refuercen mutuamente (Bolívar; 2006 & 2008).

El problema del enfoque disciplinar es que podría llevar a concentrar demasiado la responsabilidad del aprendizaje en la adquisición de conocimientos teórico conceptuales, o recargar excesivamente a ciertas disciplinas o materias relacionadas con el sector de las ciencias sociales. Y que la existencia de una asignatura específica dedicada de forma exclusiva a la educación de la ciudadanía lleve a que toda la responsabilidad de su enseñanza recaiga sobre el profesor o el equipo de profesores encargados de la asignatura. Y que por esta razón, el resto de la comunidad educativa se crea con derecho a desentenderse de su responsabilidad educativa, asumiendo que ya existe un equipo especializado para este fin (Bolívar; 2006 & 2008).

Asimismo, podría ocurrir que la directiva del centro amparándose en la existencia de una asignatura, evite hacer las innovaciones curriculares e institucionales necesarias para hacer más inclusiva y democrática la estructura y la cultura escolar (Bisquerra Alzina; 2008). Además, un enfoque meramente académico o disciplinar de la educación para la ciudadanía, podría desalentar la participación activa y el compromiso del resto de los agentes educativos de la comunidad. Y propiciar que el resto de los agentes educativos caigan en una actitud conformista respecto a su responsabilidad y que adopten una mirada reduccionista sobre qué se entiende y cómo se hace educación de la ciudadanía (Bolívar; 2006 & 2008).

Por lo tanto, no hay que entender la incorporación de la disciplina de educación para la ciudadanía en el currículum como una alternativa al enfoque transversal, sino como su complemento. Así, la transversalidad permite que los conocimientos adquiridos en la asignatura de educación para la ciudadanía, se puedan complementar con las oportunidades que tenga el alumnado de movilizar y transferir las competencias democráticas a otras áreas de aprendizaje (Bolívar. 2006 & 2008).

Sin embargo, un enfoque exclusivamente transversal también tiene sus defectos como lo muestra la experiencia de la implantación de la Ley de Ordenación

General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que introdujo la denominada “educación en valores” y los “temas transversales”, que debido al carácter ubicuo del enfoque transversal de la temática de los valores, distribuye la responsabilidad de suministrar la enseñanza entre todos y ninguno, con lo cual finalmente se corre el riesgo de que la responsabilidad de la enseñanza de la ciudadanía se acabe difuminando y quede en tierra de nadie (Bolívar; 2006 & 2008). A esto se suma el problema de la falta de formación específica de los docentes para impartir este tipo de temas y el escaso tiempo que los profesores destinan a preparar el material pedagógico adecuado. Estas dificultades en la práctica de los docentes, muy a menudo suelen convertirse en un poderoso motivo para que estos prefieran eludir su responsabilidad de hacer frente a los “temas transversales”, que ven como una carga añadida a la ya difícil tarea de cumplir con los contenidos del currículum.

En definitiva, el enfoque disciplinar y el transversal no son dos vías opuestas, sino completarias, pues como lo han subrayado diversos autores, la cuestión clave para la enseñanza de la ciudadanía en la escuela reside en ampliar la acción educativa a los diversos contextos de aprendizaje (curricular, institucional y comunitario) existentes en la escuela, y en procurar la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa.

Así pues, si el proyecto educativo del centro, concibe la escuela como “esfera pública democrática” y es capaz de organizar todos diferentes contextos educativos de la escuela (el aula, el centro y la comunidad) en consonancia con esta idea de escuela inclusiva y democrática. Cualquier espacio institucional debería ser capaz de proporcionar al alumnado oportunidades para practicar y vivir las virtudes cívica y política en la escuela. Así la complementariedad entre lo disciplinar y lo transversal es indispensable porque la competencia social y ciudadana, no es mero conocimiento, ni un mero saber hacer, sino la articulación y movilización de ambos en una situación compleja que sólo puede darse si el enfoque pedagógico contempla la vinculación coherente de lo curricular con lo contextual.

4.2. Relevancia del Aprendizaje Basado en Competencias para la Enseñanza de la Ciudadanía

El discurso de las competencias nace de la necesidad de replantearse la pregunta por el sentido de la educación y de la escuela, en un mundo convulsionado por diversos fenómenos sociales que afectan la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje y ante los cuales la escuela como institución social no puede cerrar los ojos como son: la globalización económica y sociocultural, la inmigración, la precarización del trabajo, la sociedad de la información y el conocimiento, la pérdida de sentido de la democracia liberal y el déficit de participación democrática, etc.

Asumir de manera consecuente estas transformaciones significa cuestionar la manera tradicional de concebir el conocimiento en la escuela como contenidos y materias separadas por disciplinas; replantearse la vinculación de estos aprendizajes con el contexto social y laboral, y conjugar los contenidos instrumentales con las habilidades y actitudes que sean útiles para la vida social, así como el aprendizaje de meta-competencias que permitan el aprendizaje a lo largo de la vida. Además, esto implica la necesidad de repensar y reformular el rol del profesor y del estudiante en la construcción del conocimiento, tomando muy en serio la necesidad de extender puentes entre lo aprendido en la escuela y la vida cotidiana mediante una pedagogía que promueva el aprendizaje orientado a la transferencia y funcionalidad de los conocimientos (Bolívar; 2008; Dubet; 2005; Escamilla; 2008; Denyer *et al.*; 2007).

Así, la teoría del aprendizaje por competencias parece ser más pertinente para la enseñanza de la ciudadanía participativa y activa, porque amplía el concepto de aprendizaje significativo, afirmando que el verdadero aprendizaje consiste en la capacidad del estudiante para articular de manera exitosa un esquema cognitivo complejo que reúne saberes, habilidades y actitudes. Es decir, que el aprendizaje basado en competencias está asociada a la integración del conocimiento y de las habilidades prácticas, así como también a la capacidad para movilizar y transferir dichos saberes complejos a contextos y situaciones de aprendizaje concretos, por lo cual los aprendizajes por principio deberían estar relacionados con la capacidad

para resolver tareas o situaciones específicas de la vida social, laboral o cultural propias del medio social del estudiante (Bolívar; 2008; Escamilla; 2008; Denyer *et al.*; 2007; Trilla; 2001; Marco Stiefel; 2008).

En este sentido el aprendizaje por competencias favorece la implementación de un modelo curricular más abierto, justo e inclusivo, y la construcción en el centro de una cultura escolar más democrática. Así, en el caso de la competencia social y ciudadana, el diseño de las tareas o situaciones de aprendizaje para ser funcionales y significativas deberían incorporar los intereses y necesidades de aprendizaje del alumnado y de las familias y partir de la percepción que estos tienen de su propio medio social y cultural. Por tanto, el aprendizaje basado en competencias presupone que la escuela proporcione a los alumnos más oportunidades de participar en la selección de los contenidos y actividades del currículum (Bolívar; 2008; 2007; Delval; 2006).

Asimismo, la educación de la ciudadanía y el enfoque por competencias presuponen hacer de la escuela un centro abierto a la comunidad, capaz de asimilar la cultura del entorno y de integrar la cultura vivida al currículum, aprovechando los problemas sociales y características culturales locales como el espacio educativo idóneo para hacer de la escuela un laboratorio ciudadano. Así, la tarea de identificar, analizar, y proponer soluciones a los problemas de la comunidad, puede ser el pretexto para relacionar los contenidos del currículum con el medio social del centro educativo para desarrollar con el alumnado proyectos de aprendizaje y de servicio a la comunidad. De esta forma, también se puede conseguir que los contenidos del currículum sean más significativos, funcionales y transferibles a situaciones del contexto social y promover el desarrollo de la competencia social y ciudadana (Bolívar; 2008; 2007; Delval; 2006)

Sin embargo, el principal escollo para transformar la escuela en una escuela ciudadana es que hoy en día aún persiste una tremenda distancia entre lo que se enseña en la escuela, la experiencia del medio social y la cultura viva del

estudiante, por tanto, el aislamiento de la escuela respecto del entorno⁴ tampoco favorece una educación basada en el aprendizaje de competencias. La necesidad de vincular los contenidos y las actividades de aprendizaje con los problemas y situaciones propios del entorno social de la escuela, son apenas la punta del iceberg de una serie de medidas relacionadas con la necesidad más compleja de asimilar en todas las dimensiones de la estructura de la institución escolar, los principios de la educación inclusiva y el aprendizaje por competencias, como prerrequisitos para transformar la escuela en una auténtica escuela ciudadana. En consecuencia la escuela es todavía una institución muy cerrada que tradicionalmente ha funcionado con escasa participación de los familiares y casi sin tender vínculos de asociación y cooperación con el resto de la comunidad (Delval; 2006).

5. Consecuencias Curriculares y Pedagógicas del Enfoque de Aprendizaje Basado en Competencias

5.1. Defectos y Limitaciones del Enfoque Pedagógico Académicista

Esta preocupación por vincular el aprendizaje teórico con los conocimientos y experiencia previas del alumno, y acercar las experiencias de aprendizaje al contexto social y cultural del estudiante, es una cuestión que se pone de manifiesto de manera meridiana en el debate pedagógico iniciado por los precursores de la Escuela Nueva, que cuestionan y critican el enfoque enciclopédico y memorístico de la educación tradicional porque no tiene en cuenta la psicología y la experiencia del niño ni se preocupa por adaptar las enseñanzas a las necesidades cognitivas y a los intereses lúdicos de los alumnos.

⁴ Lo curioso es observar que la escuela actual, y la del pasado, permanece muy aislada de su entorno. Esto debería hacernos reflexionar, porque no puede deberse a cortedad de vista o a ignorancia. Los temas que se tratan en la escuela son abstrusos, lejanos, y, si no lo son en sí mismos, la escuela los transforma por la manera de tratarlos, porque se presentan con independencia de lo que nos rodea. Cuando se les habla del calor, no se comienza partiendo de sus experiencias, sino con la teoría. Sin embargo, para los niños, el entorno es una fuente esencial de estímulos intelectuales.” (Delval; 2006. Pág. 60)

Así, podemos reconocer en el enfoque pedagógico de las competencias una propuesta teórico conceptual que asume los desafíos pedagógicos planteados por la Escuela Nueva y las teorías más modernas del aprendizaje como el constructivismo, que parte de la premisa de focalizar la acción educativa en los sujetos, valorando los intereses y conocimientos previos del alumno en la construcción de los procesos de aprendizaje y la necesidad de transformar los contenidos curriculares y las situaciones educativas en aprendizajes funcionales, significativos y contextualizados. De modo que, el enfoque de aprendizaje basado en competencias, es una nueva forma de afrontar y abordar el antiguo desafío de cómo replantear el sentido de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la sociedad del conocimiento y de cómo vincular las experiencias de aprendizaje de la escuela con los problemas y situaciones del contexto social y cultural del alumno (Bolívar; 2008; Escamilla; 2008).

Por tanto, este enfoque pedagógico, pretende ser una respuesta acertada al problema que han denunciado desde los tiempos de la Escuela Nueva, pedagogos e investigadores progresistas, sobre la pérdida del significado de la educación y la función de la escuela en la sociedad moderna. Así, el planteamiento teórico conceptual de las competencias en la educación, presupone un debate pedagógico que permite reformular cuestiones esenciales de la enseñanza como la definición del significado de la educación y el aprendizaje, y la finalidad última de la escuela en la sociedad del conocimiento y la información. Esto debido a que el modelo de las competencias se permite cuestionar las carencias del modelo academicista de enseñanza que se ha focalizado más en la enseñanza que en el aprendizaje y, por tanto, se ha dedicado a la transmisión y adquisición de conocimientos más que al desarrollo de competencias (Bolívar; 2008; Escamilla; 2008).

El enfoque academicista de la enseñanza ha sido criticado por haber tratado la transmisión de los aprendizajes escolares, desvinculando artificialmente los contenidos⁵ y objetivos del currículum del contexto social específico de la escuela,

5 “Pero el problema principal de los contenido escolares no se refiere a cómo se seleccionan o en qué consisten, sino a cómo se tratan. Porque no es difícil darse cuenta de los obstáculos que encuentran buena parte de los alumnos para aprender lo que se les enseña, así como la escasa aplicabilidad que tiene estos saberes para usarlo en la vida. Además de ello, por lo general, los conocimientos que reciben les resultan aburridos y poco interesantes, sobre todo a una parte de los

que debería ser el marco de referencia que sirve al alumno para descubrir el significado y la funcionalidad de los conocimientos adquiridos en la escuela. Asimismo, el modelo educativo academicista no ha tenido en consideración los intereses y expectativas cognitivas de los estudiantes a la hora de diseñar el currículum y tampoco se preocupa por promover la participación activa de los estudiantes en la selección de los contenidos y la elección de las metodologías de aprendizaje y evaluación (Bolívar; 2008; Escamilla; 2008; Trilla; 2001).

Otra consecuencia del enfoque academicista del conocimiento y tayloriano del currículum, ha sido que históricamente se hayan subestimado los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, así como la importancia del bagaje cultural y social de estos a la hora de programar y diseñar las situaciones de aprendizaje. Por lo cual, este modelo de enseñanza fomenta en el alumno la falsa imagen de que el único aprendizaje válido es el aprendizaje formal, y la creencia de que sólo sirven los conocimientos que provienen directamente del docente o de los libros⁶, y el prejuicio de que la escuela es el único lugar en donde puede acontecer el aprendizaje. Asimismo, este modelo educativo tradicional, tampoco se preocupa por vincular el esfuerzo por aprender con el placer por la indagación y el conocimiento, con lo cual el aprendizaje se convierte en un trabajo duro y tedioso desvinculado de la cultura viva y de la vida cotidiana del alumno, lo que finalmente conduce al desdibujamiento del significado del aprendizajes y de la escuela (Delval; 2006).

Además, el academicismo es responsable del aislamiento de las disciplinas dentro del currículum, pues desde esta modalidad educativa se entiende el currículum organizado por disciplinas o materias separadas unas de otras por sus objetivos y contenidos específicos, lo cual no favorece la interdisciplinariedad. Otra desventaja de este enfoque tradicional de la educación es que concibe el proceso de

estudiantes desde la enseñanza secundaria” (Delval. “Hacia una Escuela Ciudadana”. Morata. 2006. Pág. 56

⁶ Actualmente, si preguntamos a los niños acerca de cómo y dónde se adquiere el conocimiento, dónde aprenden cosas, nos contestan que eso se realiza en la escuela y es el resultado de un trabajo duro. No concibe como aprendizaje todas las cosas que adquieren en su vida cotidiana y que son esenciales para su supervivencia, como, por ejemplo, aprender a cruzar la calle, prepararse algo de comer, a vestirse, a jugar, a montar en bicicleta o a practicar un deporte.” (J. Delval; 2006; Pág. 56).

aprendizaje como mera acumulación y memorización de conocimientos, lo cual hace que el docente entienda el aprendizaje como un proceso dualista, dividido en un primer período de asimilación de conocimientos abstractos y un segundo período de aplicación del aprendizaje al campo laboral, profesional o social. Asimismo, esta separación dualista entre teoría y práctica, se puede observar en la división existente en el itinerario curricular de las instituciones educativas, que en general, establecen una separación entre un período de asimilación de contenidos y, otro período de aplicación de dichos conocimientos a la solución de problemas a través de la realización de pruebas estandarizadas (Bolívar; 2008; Escamilla; 2008; Denyer *et al.*; 2007).

De este modo, el enfoque academicista suele dividir el proceso de aprendizaje según un esquema racionalista: en un primer periodo, en el que el docente tiene que enseñar unos contenidos disciplinares de carácter teórico-conceptual que se espera que sean asimilados intelectualmente por el estudiante; y, en un segundo período de evaluación, en el cual el estudiante tiene que utilizar dichos conocimientos para responder unas pruebas estandarizadas, cuya aprobación certifica si el estudiante “domina” la disciplina y si se ha producido la asimilación del conocimiento. Así, la perspectiva academicista o enciclopedista del aprendizaje es responsable de crear una separación artificial entre lo que se enseña y se aprende, entre el conocimiento teórico y práctico, entre la escuela y el medio social y laboral del alumno (Bolívar; 2008; Escamilla; 2008; Denyer *et al.*; 2007).

Por tanto, el origen del problema es que esta visión academicista y técnico-racional del aprendizaje que predomina en la escuela, ha interpretado la cuestión de la enseñanza, apoyándose en una concepción dualista del proceso de aprendizaje, debido a que el docente en el proceso de transposición didáctica de los contenidos, separa artificialmente la teoría de la práctica, el conocimiento de su aplicación, el saber del hacer. En consecuencia, esta separación dicotómica del proceso de aprendizaje se ve reflejada en las instituciones educación como una polarización valorativa entre el aprendizaje teórico que se supone tiene un valor intrínseco, y el aprendizaje práctico que al estar subordinado al conocimiento teórico se presume lógicamente derivado de éste, por lo cual el enfoque técnico-racional, acaba

asignado un valor inferior a la experiencia y al saber práctico en proceso de enseñanza (Escamilla; 2008; Sacristán; 2008).

Estas carencias propias del sistema de educación academicista y técnico-racional que hemos analizado, y que repercuten de forma negativa en la pérdida de sentido de la función de la educación y la escuela, se podrían resumir de la siguiente manera (Escamilla; 2008):

- 1 Énfasis en la transmisión de conocimiento acabados, sin incidir en los procesos de construcción tan necesarios en una sociedad en permanente cambio y en la que es esencial “aprender a aprender”.
- 2 Escaso trabajo en equipo de profesores.
- 3 Insuficiente vinculación interdisciplinaria entre ámbitos de conocimiento.
- 4 Empleo de sistemas de evaluación autoritarios, rígido y con baja pertinencia.

6. Inversión de la Lógica Deductiva de la Transposición Didáctica y su Efecto en el Trabajo Docente

De acuerdo con el modelo de trasposición didáctica los docentes siguen en la planificación de sus clases un patrón de enseñanza-aprendizaje según el cual: primero el docente selecciona unos conocimientos eruditos de carácter general, que luego éste transmite a los alumnos con la expectativa de que éstos puedan aplicarlos a situaciones particulares. Una consecuencia inmediata de la adopción del modelo del aprendizaje por competencias en la práctica docente sería que los docentes para ser coherentes con el principio de aprendizaje como resolución de un problema o situación, tendrían que invertir el modelo didáctico tradicional de “transposición didáctica” que sigue un esquema de enseñanza y aprendizaje de orden deductivo (Denyer *et al.*; 2007).

El modelo de la transposición didáctica se rige por la “lógica de los contenidos” que sigue un orden deductivo, según el cual la tarea didáctica del docente se centra en realizar un programa o plan de aprendizaje para organizar, seleccionar y simplificar los contenidos. De este modo, la trasposición didáctica se convierte en una tarea técnica y mecánica que el docente aplica sin involucrarse y, por lo tanto,

sin realizar una reflexión y comprensión auténtica de los contenidos que va a enseñar. Por lo mismo, el docente según esta lógica, tampoco está obligado a realizar una interpretación crítica o una reflexión sobre los contenidos con el propósito de contextualizar los conocimientos que va a enseñar debido al alto grado de tecnificación y automatización del proceso de transposición didáctica (Denyer *et al.*; 2007).

Este proceso conduce a la proletarización y descualificación del profesorado que se refleja en la pérdida de responsabilidad y poder de decisión sobre el producto de su trabajo, y a la imposibilidad de reflexionar sobre el sentido y finalidad de los objetivos de su actividad; pues, el rol del docente queda restringido al de un técnico que tiene que aplicar los programas curriculares diseñados por los científicos y políticos. Este modelo pedagógico sitúa la autoridad pedagógica en programas de aprendizaje conductista y en la psicometría con lo cual se reduce la función del docente a una rol técnico que aplica teorías y técnicas diseñadas por los expertos (Torres; 2005).

Además, debido al predominio de la lógica de los contenidos en el trabajo docente, el aprendizaje y la escuela pierden sentido, debido a que cuestiones fundamentales del proceso de educativo como: qué, cómo y cuándo enseñar, son definidas de manera unilateral por técnico y administrativos, que desligan estas cuestiones de los intereses y necesidades de los profesores, familiares y alumnos. Así, se desvincula la enseñanza y el aprendizaje del contexto sociocultural, desdibujándose todavía más el sentido del aprendizaje y de la escuela, así como la autonomía de los docentes para responder de manera reflexiva y auténtica a estas cuestiones pedagógicas que son esenciales para definir qué es la educación y qué es el aprendizaje. De este modo, el trabajo docente tiende a transformarse en un procedimiento técnico de planificación y evaluación de contenidos; y el proceso de aprendizaje del alumnado en una rutina fragmentada, repetitiva y carente de sentido y funcionalidad que acaba socavando el significado del aprendizaje y de la escuela.

El efecto negativo de la lógica deductiva de la “transposición didáctica”, se debe a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende de acuerdo con “la lógica de

los contenidos". Es decir, que se asume sin discusión alguna que el aprendizaje en esencia consiste en la transmisión de unos conocimientos eruditos, entendiendo estos más como productos "fijos e inmutables" que como procesos dinámicos y diversos. Desde esta perspectiva racionalista los aprendizajes son "contenidos", que en una etapa posterior deben ser asimilados e interiorizados por parte del alumno a un repertorio de conductas esperadas cuya incorporación mental y conductual, finalmente, puede comprobarse por medio de instrumentos de evaluación que miden los productos del aprendizaje. Por lo cual, el aprendizaje se entiende como mera acumulación de conocimientos eruditos (Denyer *et al.*; 2007).

Por otra parte, el éxito en estas pruebas depende de la capacidad del alumno para aplicar los conocimientos en las pruebas con lo cual el docente interpreta el producto, o el resultado obtenido en los test como indicador del aprendizaje logrado. Estas conductas o resultados esperados en el modelo de transposición didáctica vendrían a significar la aplicación particular de unas teorías o conocimientos generales a una situación particular a la cual el alumno tiene que enfrentarse una vez terminado el proceso de aprendizaje en el caso de que la evaluación sea acumulativa (Denyer *et al.*; 2007).

Así, la transposición didáctica según la lógica de los contenidos o lógica deductiva, se puede esquematizar de la siguiente manera:

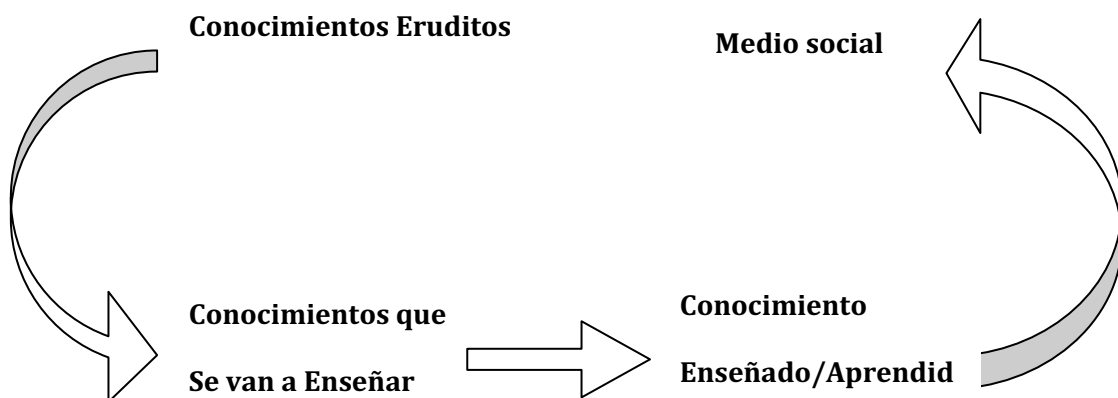


Figura N° 2 Transposición Didáctica: Esquematización de la lógica de los Contenidos.

Fuente: (Denyer *et al.*; 2007)

6.1. De la Lógica Deductiva de los Contenidos a la Lógica Inductiva de la Acción

El enfoque por competencias, en cambio, propone invertir la lógica de los contenidos, subordinando, en cierto modo, la lógica de los contenidos a la lógica de la acción. Así, la actividad didáctica del docente se debería orientar, ya no exclusivamente a la transposición de los contenidos (selección, simplificación y programación de contenidos eruditos), sino a la creación y diseño de tareas complejas y situaciones de aprendizaje significativo. Esto significa que los objetivos de la enseñanza ya no deben plantearse únicamente en término de conocimientos, sino en términos de tareas complejas que se deben poder enfrentar al final del proceso de aprendizaje. Por tanto, la inversión del sentido en el proceso de transposición didáctica implica la subordinación de los contenidos a la realización de tareas complejas. De modo que, el aprendizaje ya no consistiría principalmente en la capacidad para restituir los conocimientos asimilados en la escuela o en la aplicación de estos a la resolución de una prueba al final del curso (Denyer *et al.*; 2007).

El aprendizaje por competencias se podría describir como un proceso de construcción de conocimientos que va desde la percepción y análisis de situaciones particulares a la comprensión y explicación de conceptos más genéricos, es decir, se trata de un aprendizaje de abajo hacia arriba, que sigue un orden inductivo. Por tanto, en este se invierte el recorrido de la transposición didáctica, porque el fin del diseño pedagógico, ya no es la restitución y acumulación de conocimiento erudito, sino que el alumno al final del recorrido demuestre su desempeño o aptitud para resolver con éxito una tarea-problema; para lo cual debe ser capaz de movilizar, transferir e integrar tanto los recursos cognitivos como no cognitivos que sean pertinentes para resolver los problemas o las tareas complejas que puedan emerger durante el mismo proceso de aprendizaje (Denyer; *et al.*; 2007).

Sin embargo, el objetivo del aprendizaje por competencias no es la mera eficacia, es decir, que el estudiante realice con éxito una tarea práctica, sino al mismo tiempo que el estudiante sea capaz de comprender cómo y por qué ha realizado

con éxito dicha tarea. Por tanto, un alumno según este enfoque, competente es el alumno que no sólo tiene éxito en la realización de una tarea práctica, sino aquel que al mismo tiempo sabe cómo y por qué ha tenido éxito. Así, el enfoque por competencias implica, la inversión del modelo de transposición didáctica, o sea, la conversión de la lógica de los contenidos en la lógica de la acción didáctica.

En consecuencia, la finalidad del enfoque por competencias es invertir el orden de la transposición didáctica, poniendo como punto de partida de la acción pedagógica, la capacidad del docente para crear y diseñar situación de aprendizaje; que puedan actuar como trampolín para que el alumno ponga en juego los conocimientos, habilidades y actitudes a partir de situaciones y tareas concretas que estimulan un aprendizaje más funcional y significativo. De este modo, el enfoque por competencias requiere que los docentes sean capaces de imaginar y diseñar tareas complejas, facilitar a los alumnos herramientas y estrategias para resolverlas problemas reales o simulados, y estimular la reflexión sobre el proceso de resolución de la tarea-problema para desarrollar competencias meta-cognitivas (Denyer *et al.* 2007).

Asimismo, la enseñanza por competencias requiere que el “recorrido didáctico” realice el camino que va desde las “situación social”, pasando por la mediación del profesor en el proceso de transferencia de los recursos cognitivos y no cognitivo y la creación y diseño de tareas problemas; así como la reflexión y evaluación por el alumno sobre el proceso mismo de aprendizaje, hasta la reconstrucción por este del conocimiento erudito. Un ejemplo, paradigmático de esta conversión es la enseñanza de lenguas extranjeras, en el cual la enseñanza del léxico y la gramática han dejado de ser el objetivo último de la enseñanza para convertirse en medios al servicio del desarrollo de competencias comunicativas (Denyer; *et al.*; 2007).

De acuerdo con el enfoque pedagógico de las competencias, el esquema didáctico de una pedagogía basada en la lógica de la acción sería como sigue:

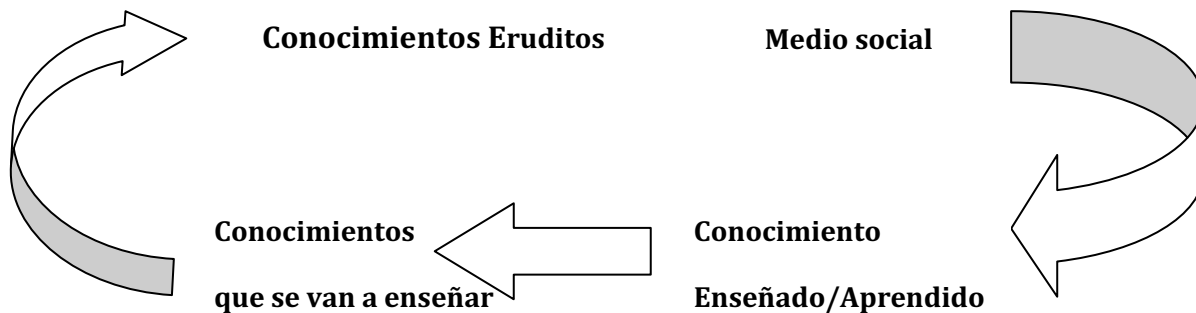


Figura N° 3

Transposición Didáctica: Esquematización de la Lógica de la Acción

Fuente: (Denyer *et al.*; 2007)

Así, desde esta perspectiva, el punto de partida de los docentes en el proceso de planificación de la enseñanza y el aprendizaje, debería ser la creación y diseño de tareas o problema que sean similares a los problemas y necesidades existentes en el medio social, laboral y cultural, que por su significado y funcionalidad, sean capaces de estimular en el alumno la curiosidad y el interés por el conocimiento. De forma que, la movilización y transferencia creativa de los recursos cognitivos y no cognitivo del alumno, se debe plantear a partir de una problemática o cuestionamiento que involucre existencialmente a los estudiantes, y cuya resolución implique integrar todas las dimensiones del saber, es decir, el saber teórico, el saber hacer, las actitudes y los valores (Denyer; *et al.*; 2007).

7. Repercusiones del Enfoque Pedagógico de las Competencias en el Significado del Currículum y el Aprendizaje

La adopción en el currículum de un enfoque del aprendizaje basado en competencias que sea coherente con la teoría de las competencias debe ir acompañado de una transformación radical, en la manera de entender las prácticas pedagógicas y los contenidos del currículum de acuerdo a los planteamientos teóricos y conceptuales de la moderna psicología del aprendizaje. Teniendo en cuenta para ello especialmente la teoría constructivista, la teoría del aprendizaje significativo y la corriente cognitivo socio-cultural del aprendizaje, así como los planteamiento de la Escuela Nueva, sobre todo las teorías del aprendizaje que hacen mayor énfasis en el protagonismo del sujeto en la construcción del

conocimiento, el aprendizaje activo y la interacción simbólica del sujeto con el contexto sociocultural en el proceso de individuación y socialización.

El objetivo primordial de que el enfoque pedagógico de las competencias consiste en crear las condiciones pedagógicas y curriculares para que los conocimientos aprendidos en la escuela sean más funcionales, significativos e integrados, por lo cual el principal desafío para el paradigma de las competencias, no consiste exclusivamente en transmitir y acumular conocimientos para alcanzar un determinado nivel educativo, sino en cómo conseguir la transferencia efectiva del máximo de conocimiento a los diversos ámbitos de la vida cotidiana (laboral, social, política y privada), y cómo crear en la escuela las condiciones para que las personas se sientan más motivadas a aprender, y que dispongan de las competencias y actitudes necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Así pues, la pedagogía en términos de competencias aspira a transformar la noción misma de aprendizaje y a invertir la lógica deductiva de la planificación didáctica (Bolívar; 2008 & 2007; Escamilla; 2008; Denyer *et al.*; 2007).

7.1. La Planificación de la Tarea o Situación Problema y sus Principales Características

El principio rector del aprendizaje por competencias consiste básicamente en el desarrollo de la capacidad para realizar tareas complejas o resolver una tarea-problema, lo cual significa que el aprendizaje por competencias debe conciliar y combinar, de manera dinámica, los recursos cognitivos y no cognitivos del aprendizaje con los intereses y necesidades cotidianas de los estudiantes, y relacionar los contenidos con las situaciones y el contexto social del educando con la finalidad de incentivar la movilidad y transferencia de los aprendizajes (Denyer *et al.*; 2007; Escamilla; 2008).

Por tanto, el docente tendría que modificar su práctica pedagógica y su noción tradicional del currículum, planificando la clase de acuerdo a los principios pedagógicos del aprendizaje basado en competencias, que descansa en la resolución de situaciones – problemas, y en la aplicación de la lógica de la acción al proceso de aprendizaje, que desde una perspectiva inductiva, se propone partir de

las acciones y experiencias concreta del educando para llegar a los conocimientos eruditos o abstractos (Denyer *et al.*; 2007; Escamilla; 2008).

Así pues, una tarea-problema es una situación inédita que provoca en el alumnado un desequilibrio cognitivo, que obliga al educando a utilizar de manera creativa los conocimientos, porque los conocimientos o habilidades previos por sí mismos, no le permiten enfrentar con éxito esta tarea. El enfoque de aprendizaje basado en competencias a diferencia de la lógica de los contenidos, se trata de un modelo de enseñanza no deductivo, frontal o transmisivo cuyo propósito prioritario es recuperar el sentido social y funcional de los aprendizajes (Escamilla; 2008; Denyer *et al.*; 2007).

De este modo, la tarea-problema es crucial para conseguir una contextualización no artificial de los conocimientos, en cuanto que permite dar sentido y motivar el interés por el aprendizaje, situando al estudiante en el marco de un problema relacionado con la realidad social o laboral. Por lo tanto, una tarea-problema tiene que ser capaz de suscitar preguntas y respuestas inteligentes, cuestionamientos e hipótesis sagaces y, por tanto, no puede consistir en la mera aplicación de una técnica (Escamilla; 2008; Denyer *et al.*; 2007).

En consecuencia, el diseño de la tarea-problema no puede dejarse al azar, en cuanto tiene que cumplir con ciertas características básicas para que pueda incentivar en el estudiante, la movilización y transferencia de conocimientos y, por ende, el aprendizaje de competencias. Estas características básicas son las siguientes (Denyer; *et al.*; 2007):

- 1) **Es compleja:** debe promover la integración de recursos de naturaleza diferente (cognitivos, procedimentales, actitudinales, etc.). O también recursos de origen diferente (intereses, conocimientos previos, experiencia, consulta de expertos, libros, Internet, etc.).
- 2) **Es finalizada:** persigue un objetivo concreto que por lo general es ficticio y está orientada a la realización de una tarea práctica.

- 3) **Es interactiva:** el estudiante debe ser capaz de interactuar con la situación; comprender e identificar el problema; seleccionar los recursos que se ajusten a la demanda; y elegir el proceso necesario para resolver la tarea con eficacia.
- 4) **Es abierta:** el proceso de resolución de la tarea puede que no sea un procedimiento con una solución única y regular, sino un proceso con más de una solución que exige la reflexión sobre diversas alternativas o la invención de soluciones nuevas.
- 5) **Es inédita:** el contexto de la tarea es cambiante y, por tanto, no basta con la repetición memorística del conocimiento o la aplicación mecánica para resolver la tarea.
- 6) **Es construida:** la tarea es un problema o situación que ha sido construido artificialmente con fines pedagógicos y que simula un problema real.

7.2. Consecuencias del Aprendizaje Basado en Competencias en el Trabajo del Docente y el Perfil del Estudiante

El desafío pedagógico para el docente desde el punto de vista del enfoque por competencias, debe ser diseñar tareas o problemas complejos que tengan relación con el mundo de la vida y el medio social del alumno. De modo que el estudiante desde la lógica de la acción realice actividades que le permitan movilizar y utilizar los recursos cognitivos y no cognitivos pertinentes a dicha tarea o resolución de problema (Denyer *et al.*; 2007; Escamilla; 2008).

Por tanto, el aprendizaje por competencias ya no se puede describir únicamente en términos de conocimientos alcanzados, sino en términos de actividades o tareas que el alumno tiene que ser capaz de realizar al final de un curso. En este caso los contenidos sólo son un medio para la adquisición y desarrollo de las competencias, y, viceversa, las tareas y situaciones complejas, son un medio para adquirir conocimientos. Así pues, el aprendizaje debe estar asociado a la resolución de un problema o situación compleja, de la misma forma que en la vida

la realización de una meta personal está asociada a la solución de un problema complejo (Denyer *et al.*; 2007; Escamilla; 2008).

De acuerdo con la perspectiva de la pedagogía basada en competencias, el principal trabajo didáctico del docente consiste en utilizar su intuición e imaginación para diseñar situaciones de aprendizajes específicas o tareas complejas para lo cual debe relacionar y combinar los contenidos del currículum con el contexto social, laboral o cultural del estudiante. Así que uno de sus principales objetivos es enseñar a analizar, interpretar y resolver dichas tareas a la luz de los conocimientos; orientar a los alumnos en la selección de los recursos cognitivos, procedimientos y actitudes adecuadas para afrontar con éxito y eficacia dichas situaciones o tareas; y estimular el desarrollo de las competencias meta-cognitivas provocando en el alumno la reflexión crítica sobre el propio proceso de aprendizaje (Bolívar; 2008; Escamilla; 2008; Denyer *et al.*; 2007).

Así pues, el docente debe programar el aprendizaje de acuerdo con las características fundamentales de las competencias: la idoneidad, la integración, la adaptación al contexto, la funcionalidad de los aprendizajes, la reflexión, etc., lo cual desde luego presuponen un esfuerzo mayor por parte del docente y de la escuela por vincular los contenidos del currículum con el contexto social, profesional y cultural del alumno, con miras a hacer el aprendizaje más integrado, funcional y significativo. Estas tareas o situaciones-problema diseñadas por el docente son las que permiten que el educando relacione los contenidos del currículum con los significados previos y aplique dichos conocimientos al contexto familiar, laboral, social. De este modo, la construcción del conocimiento se produce por medio de la movilización y transferencia de dichos aprendizajes a tareas o situaciones-problema específicas del medio social del estudiante (Bolívar; 2008; Escamilla; 2008; Denyer *et al.*; 2007).

En consecuencia, la adopción de la noción de competencia determina en el ámbito escolar la necesidad de que el docente vincule los contenidos del currículum a tareas o problemas que el estudiante debe resolver, y en las cuales se trata de procurar un “continuum” entre el saber y su transferencia a situaciones propias de ámbitos específicos del medio social, con tal de realizar una tarea fundamentada

en el conocimiento, las actitudes y los valores. Así, el docente tendrá que centrar el trabajo didáctico más en los procesos de aprendizaje del alumno y en la capacidad de éste para movilizar y transferir integradamente los recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales a tareas o situaciones educativas. De esta manera, los contenidos del currículum quedarían subordinados a la resolución de tareas o situaciones complejas que el profesor debe elaborar considerando para ello el contexto social y cultural del educando.

Estas tareas o situaciones deberían poder enfrentar a los estudiantes a problemas reales que el alumno pueda encontrar en la vida cotidiana o en el medio social y que demanden la movilización y transferencia de los conocimientos aprendidos. Por esto, en este caso, la mediación del profesor y la reflexión del alumno durante el proceso de aprendizaje son fundamentales para el desarrollo de la competencia. Además, la tarea problema debe nacer de un cuestionamiento espontáneo o estimulado por el profesor que refleje los intereses y necesidades del alumnado, así como los problemas de la ciencia y la ética que nacen de las condiciones contingentes de la sociedad.

Así pues, el enfoque por competencias también está dirigido a estimular la curiosidad y concitar la motivación intrínseca del educando por el conocimiento y la investigación, pues se basa en dos expectativas de larga data: motivar el interés por el aprendizaje y evitar los conocimientos muertos. La pedagogía de las competencias significa elegir un camino intermedio entre un aprendizaje enciclopédico (fuera de la vida) y un “aprender haciendo” (en el lugar de trabajo) (Bolívar; 2008; Escamilla; 2008; Denyer *et al.*; 2007).

Por último, la tarea-problema o situación de aprendizaje, permite encontrar este equilibrio entre la significación y la funcionalidad del conocimiento, de esta forma se evita la pérdida de sentido del aprendizaje y su aislamiento respecto del mundo social, a la vez que se consigue que los estudiantes estén más motivados a realizar el esfuerzo que implica alcanzar cualquier aprendizaje (Bolívar; 2008; Escamilla; 2008; Denyer *et al.*; 2007).

**ANÁLISIS DE LOS FUNDAMENTOS ORGANIZACIONALES
Y CULTURALES DEL APRENDIZAJE
DE LA CIUDADANÍA EN LA ESCUELA**

CONTENIDO

1. *Fundamentos sociopolíticos de la construcción de una cultura organizacional democrática en la escuela.*
 - 1.1. *La ciudadanía como narrativa antropológica y sociopolítica.*
 - 1.2. *La narrativa de la ciudadanía y la transformación de la cultura organizacional de la escuela.*
 - 1.3. *La escuela ciudadana y la superación de las desigualdad sociales.*
 - 1.4. *Los desafíos de la globalización y la construcción de una escuela ciudadana.*
2. *Los fundamentos organizacionales y culturales de la construcción de una escuela ciudadana.*
 - 2.1. *La escuela inclusiva, la construcción de una cultura común y el currículum democrático.*
 - 2.2. *Principales ámbitos de aprendizaje y vivencia de la ciudadanía en la escuela.*
3. *Aprendizaje de la ciudadanía en el ámbito de la organización y la cultura escolar.*
 - 3.1. *La construcción de la cultura democrática en centro: el modelo educativo de las comunidades de aprendizaje.*
 - 3.1.1. *Definición de las comunidades de aprendizaje.*
 - 3.1.2. *Proyecto educativo de entorno.*
 - 3.1.3. *Aprendizaje dialógico y participativo*
 - 3.2. *La construcción de la cultura democrática en el aula: Ethos escolar, participación auténtica, y prácticas educativas.*
 - 3.2.1. *Cultura escolar democrática.*
 - 3.2.2. *La participación auténtica.*
 - 3.2.3. *Prácticas educativas democráticas*
4. *Repercusión de los derechos del niño en la construcción de una cultura y organización democrática.*
 - 4.1. *Consecuencias del reconocimiento de las libertades cívicas y políticas del niño en la organización de la escuela.*
 - 4.2. *La práctica y vivencia de los derechos cívicos y políticos en la escuela.*
5. *El aprendizaje de la ciudadanía en el ámbito de la vinculación de la escuela con el territorio.*
 - 5.1. *La escuela abierta a la comunidad y la ampliación del escenario educativo.*
 - 5.2. *Integración bidireccional entre escuela y territorio.*
 - 5.3. *Proyecto educativo de ciudad y vinculación de la escuela con el territorio.*

**Análisis de los Fundamentos Organizacionales y Culturales
del Aprendizaje de la Ciudadanía en la Escuela**

1. Fundamentos Sociopolíticos de la Construcción de una Cultura Organizacional Democrática en la Escuela.

1.1. La Ciudadanía como Narrativa Antropológico y Sociopolítica

Un enfoque sistémico de la enseñanza de la ciudadanía en la escuela, implica que esta se entienda como una metáfora o narrativa de ciudadanía¹, cuyo rol primordial sería orientar el currículum y cualquier intervención pedagógica hacia la integración de lo disciplinar, transversal y extracurricular. Así, la ciudadanía vista como un discurso antropológico y sociopolítico, debería impregnar de manera global todos los ámbitos de aprendizaje de la escuela y servir como fuente de sentido permanente para reelaborar el significado de la escuela² y de los aprendizajes, y dar así un nuevo impulso ideológico y social a la escuela que permita generar entornos de aprendizaje innovadores y proyectos pedagógicos transformadores (Sacristán; 2001).

Esta perspectiva integradora implica entender la noción de ciudadanía como un ideal sociopolítico que serviría para repensar y enriquecer el significado (el qué y el cómo) y la función (el por qué y el para qué) de la educación y de la escuela en la sociedad. De este modo, la ciudadanía interpretada como un ideal cívico y político socialmente compartido, podría convertirse en una fuente de sentido permanente para transformar el significado del currículum, las prácticas pedagógicas y la organización de la institución escolar (Sacristán; 2001).

1“La ciudadanía democrática es un marco político de carácter educativo que hace posible la educación en plenitud porque libera de trabas a las personas, proporcionando el humus estimulante para la realización de sus posibilidades. Son marcos para poder imaginar, proyectar y decidir lo que queremos ser” (Sacristán; 2001; Pág. 155)

2 “La metáfora de la ciudadanía opera en un sentido propositivo para imprimir una dirección a la práctica educativa y llenarla de contenido, y también actúa como lente para realizar una lectura crítica de la insatisfactoria realidad” (Sacristán; 2001; Pág. 154)

Por tanto, cualquier proyecto de reconocimiento de la ciudadanía y construcción de una cultura democrática en la escuela, presupone la existencia de una narrativa antropológica de la ciudadanía que sea el fundamento teórico conceptual para articular sistemáticamente la acción educativa con el reconocimiento de los derechos cívicos y el aprendizaje de una cultura democrática, con el propósito final de alcanzar una sociedad más libre e igualitaria (Sacristán; 2001).

Asimismo, en una sociedad cada vez más tensionada por los conflictos sociales y las contradicciones entre democracia y libre mercado. En la que los ciudadanos han perdido el control sobre las fuerzas sociales y económicas que gobiernan sus vidas a causa del debilitamiento del estado de bienestar, y el fortalecimiento de un poder económico y político global, que no reconoce fronteras ni sentido de pertenencia a colectivos particulares, es cada vez más evidente que la democracia no puede funcionar correctamente sin la participación cívica y política de la comunidad organizada.

En tal sentido, la asimilación de la narrativa de la ciudadanía participativa en el currículum y la escuela, debería servir para vincular las instituciones educativas y el aprendizaje con las reivindicaciones sociales y políticas de los colectivos y movimientos sociales, que luchan desde la educación y la cultura por profundizar la democracia en cuanto forma de gobierno, estilo de vida cooperativa y práctica de la convivencia en comunidad (Sacristán; 2001; Apple & Beane; 1997).

1.2. La Narrativa de la Ciudadanía y la Transformación de la Cultura Organizacional de la Escuela.

1.3. La Escuela Ciudadana y la Superación de las Desigualdad Sociales.

La influencia de la narrativa de la ciudadanía en la escuela actuaría como un revulsivo para impulsar el cambio y la innovación en la agenda curricular, las prácticas pedagógicas y la estructura organizacional de la escuela, incentivando la transformación del modelo instrumental, transmisivo y excluyente de la escuela tradicional, por un modelo de escuela y aprendizaje significativo, funcional y contextualizado, que sea capaz de vincular los contenidos y objetivos del currículum, las prácticas pedagógicas y la cultura escolar, con las condiciones sociales y políticas del territorio para potenciar el aprendizaje y la participación

efectiva de la ciudadanía democrática en la escuela. De este modo, la incorporación de la narrativa de la ciudadanía en la escuela, tendría la doble función de servir como ideario que orienta y dota de contenido a la práctica educativa, y como prisma para hacer una lectura crítica de las contradicciones sociales presentes en la escuela y la sociedad, que menoscaban los derechos sociales y contradicen el ideal de la ciudadanía democrática. En este marco, la educación de la ciudadanía en la escuela debería ser un estímulo para el desarrollo de una pedagogía crítica, y de una organización escolar más participativa y democrática, capaz de tomar posición frente a los asuntos de interés público y relacionar la práctica pedagógica con la superación de las desigualdades sociales que repercuten directa o indirectamente en el ámbito escolar, y que pueden convertirse en desigualdades educativas (Sacristán; 2001; Apple & Beane; 1997).

Así, la enseñanza de la ciudadanía en la escuela serviría para sentar las bases de un modelo educativo democrático, inclusivo y crítico, orientado primordialmente a la superación de las contradicciones sociales y las barreras institucionales, que lesionan el derecho a la educación, y a la participación de todos en igualdad de condiciones. Así como a la producción de una ciudadanía y una cultura política democrática, que proporcione a todos los grupos sociales que componen la escuela, las mismas oportunidades de comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, participativas, colaborativas y corresponsables de un proyecto social y comunitario, destinado a construir una sociedad más humana, justa y democrática (Sacristán; 2001; Apple & Beane; 1997).

Por tanto, el reconocimiento del discurso de la ciudadanía, implicaría la innovación permanente en los centros educativos para disminuir las barreras socioculturales a la educación y la participación, a través de un proceso de mayor inclusión de todo el alumnado, la transformación global de la metodología pedagógica y la democratización de la organización escolar. Asimismo, esta perspectiva de una escuela ciudadana, justa y democrática, también presupone, el compromiso de la escuela con una educación crítica y liberadora, que sea capaz de analizar y juzgar en qué medida los objetivos, contenidos, materiales curriculares, metodologías didácticas y modelos de organización escolar, son el resultado de la inclusión y participación de todas las voces de los diversos grupos sociales que

conviven en la sociedad, y no se limitan a reproducir las relaciones de poder y las desigualdades existentes en la sociedad (Sacristán; 2001; Apple & Beane; 1997).

Además, la escuela inclusiva debería incorporar una agenda ciudadana al currículum, es decir, un diseño de los contenidos y objetivos del currículum, que sea más sensible con la cultura vivida y la experiencia de los grupos sociales excluidos, y una mayor preocupación del docente por relacionar el currículum con las cuestiones sociales y culturales del medio social de los alumnos. Así como por potenciar la capacidad de apertura de la escuela a la comunidad, y la construcción de vínculos de cooperación entre la escuela, las familias y las organizaciones cívicas del entorno. De esta forma, la asimilación del sentido de la ciudadanía democrática en la educación, serviría para revitalizar los contenidos y propósitos del currículum, orientar la práctica pedagógica de manera coherente con los principios de la igualdad y la justicia curricular, y desarrollar una organización escolar que sea más inclusiva y democrática (Sacristán; 2001; Apple & Beane; 1997).

En tal sentido, la escuela ciudadana debe ser capaz de afrontar los problemas de exclusión y de desigualdad social derivados de las contradicciones entre el reconocimiento abstracto de derechos de los ciudadanos, y la ausencia de las condiciones reales para su plena realización en la vida práctica, que persisten en las sociedades democráticas y que trascienden hacia la escuela, debido a la agudización de las contradicciones sociales latentes en las democracias liberales. En consecuencia, la escuela ciudadana tiene que dirigir sus esfuerzos pedagógicos a eliminar y disminuir las barreras a la participación y al aprendizaje, derivadas de las contradicciones sociales, teniendo como metáfora normativa de la acción educativa, el modelo ideal de la ciudadanía democrática, los principios de la escuela inclusiva, la pedagogía crítica y la justicia curricular.

Por último, otra función de la inserción de la narrativa de la ciudadanía en educación, sería recuperar la dimensión utópica de la educación, que desde la tradición emancipadora de la grandes teorías de la educación, han interpretado la escuela como un agente de cambio y de transformación de la sociedad, capaz de aportar orientaciones éticas y valóricas para dotar de sentido la teoría y la práctica

del currículum. De esta forma, el pensamiento educativo podría adoptar un rol más crítico y propositivo para contrarrestar en la práctica el discurso conservador, eficientista y pragmático, que prevalece hoy en día en educación, que restringe el papel de ésta a una función exclusivamente académica y propedéutica, y menosprecia el papel que juega la educación en la transformación social y reconstrucción cultural, subordinado el saber y el conocimiento a la satisfacción de las demandas de la economía y el trabajo productivo (Sacristán; 2001; Torres Santomé; 2011).

2. Los Fundamentos Institucionales y Culturales de la Construcción de una Escuela Ciudadana.

2.1. La Escuela Inclusiva, la Construcción de una Cultura Común y el Currículum Democrático.

El desafío para la educación pública radica en cómo conjugar la formación de una identidad cívica y política común que trascienda las diferencias de género, clase, etnia y cultura con el respeto a las diferencias personales, sociales y culturales que conforman la identidad sociocultural de los pueblos. Esto por un lado, significa reconocer los postulados de la Ilustración, relacionados con la racionalidad, igual libertad y responsabilidad de cualquier individuo para determinar el valor moral de los fines de sus acciones. Y por otro, reconocer y aceptar, que estos individuos que pertenecen a una comunidad política, en cuanto pertenecen al mismo tiempo a grupos sociales heterogéneos que comparten un mismo territorio, tienen diferencias personales, sociales y culturales, que tienen derecho a conservar y proteger, en cuanto estos rasgos singulares constituyen un componente importante de su identidad personal y colectiva.

Así pues, el reto de la educación pública, ahora reside en cómo combinar la necesidad de construir y articular un núcleo ético y cultural común, que sea el sustrato constitutivo y regulativo de una ciudadanía democrática con el reconocimiento y aceptación de las diferencias étnicas y culturales propias de una sociedad multicultural, pluralista y democrática. Este desafío se presenta sobre todo, cuando las instituciones educativas del estado nación, en nombre de una noción liberal de ciudadanía como status jurídico-legal, asentada en una concepción universal y abstracta de humanidad, pretende imponer políticas

socioculturales que en la práctica desconocen y menosprecian el derecho de determinadas personas o grupos sociales a la conservación y protección de su propia identidad cultural (Sacristán; 2001; Echeverría; 2008).

En este contexto, la función principal de la escuela pública democrática es proporcionar a los individuos esta “cultura cívica común”, que les permita integrarse a la sociedad y participar activamente en la gestión de las cuestiones de interés público. Esta cultura común, constituye el repertorio básico de competencias complejas, que es necesario adquirir para el ejercicio real de los derechos y responsabilidades cívicas, y que deben desarrollarse a través de la práctica y la vivencia de la democracia en la escuela (Bolívar; 2006 & 2008).

A estos desafíos pretende responder la propuesta pedagógica de la educación inclusiva, desde cuyos planteamientos se han hecho intentos para transformar el modelo burocrático y homogeneizador de la educación tradicional. El enfoque de las escuelas inclusivas, apunta sus críticas principalmente al principio de integración social, en el que descansan las instituciones educativas tradicionales, en cuanto, este término encubre prácticas sutiles de asimilación y exclusión social, tales como, la estigmatización y la discriminación. El resultado de esta situación, es un modelo educativo selectivo y meritocrático, que es incapaz de impedir la reproducción de las situaciones de exclusión y desigualdad social dentro del sistema escolar, debido a que carece de un enfoque educativo inclusivo, y de estructuras institucionales participativas y democráticas, que permitan transformar sustancialmente el currículum y las prácticas pedagógicas, de manera que sean coherentes con los principios de la inclusión, la diversidad y la igualdad de oportunidades (Ainscow; 2001; Stainback & Stainback; 2004).

Así, la integración es una forma de exclusión social, porque los estudiantes no son aceptados en el sistema educativo, si no asimilan la cultura de los grupos sociales dominantes que el currículum de la escuela se encarga de seleccionar y reproducir como si fueran contenidos universales y objetivos. Así, la integración parece ser un concepto de doble filo, en cuanto, presupone la necesidad de que los estudiantes asimilen la norma cultural (el currículum dominante) para ser considerado como una persona normal. El problema es el efecto de exclusión social que subyace a

esta idea de currículum, que vincula educación a un proceso de asimilación social de la diferencia, cuya función común, históricamente, ha sido el disciplinamiento, control y normalización de la mente y la conducta de los individuos (Ainscow; 2001; Stainback & Stainback; 2004).

Por el contrario, el principio fundamental en el que descansa la educación inclusiva, es que sea el sistema educativo el que se adapte a los alumnos y no que sean los alumnos quienes se adapten al sistema educativo³. Por tanto, el principio ético y pedagógico que moviliza a la escuela inclusiva, es el reconocimiento de la diversidad social y cultural, y el cuestionamiento y crítica de las prácticas curriculares y pedagógicas, que de manera explícita o implícita contribuyen a reproducir los prejuicios y estereotipos institucionalizados por la escuela, que reproducen a nivel educativo la discriminación y la desigualdad social (Ainscow; 2001; Stainback & Stainback; 2004).

En tal sentido, de acuerdo con la perspectiva de la educación inclusiva, las diferencias de género, racial, étnica, social, religiosa y de capacidades; es decir, la idiosincrasia propia de cada alumno y grupo social, tienen que ser reconocidas y atendidas en el proceso educativo y la estructura escolar, y ser entendidas por la escuela como oportunidades de aprendizaje, y no como meros defectos o limitaciones. De esta forma, el reconocimiento y la valoración de las diferencias en el proceso de enseñanza, constituye una de las finalidades prioritarias de las escuelas inclusivas; y, por lo tanto, en concordancia con este fin las escuelas inclusivas, deben proporcionar las condiciones curriculares, pedagógicas y organizacionales, que permitan el desarrollo de una pluralidad de identidades, en

³ “En las escuelas inclusivas, el aula es la unidad básica de atención. Las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a los alumnos y maestros para que se apoyen mutuamente (...) Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y la comunidad. Se valora la diversidad, se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece mejores posibilidades de aprendizaje a todos sus miembros. En las aulas inclusivas (...) No se pretende que dominen el currículum de acuerdo con una norma definida de antemano, sin tener en cuenta sus distintas características y necesidades. Las aulas inclusivas tienden a promover las redes naturales de apoyo, haciendo hincapié en la tutela a cargo de compañeros, las redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones activas y de ayuda entre los propios alumnos. (Stainback & Stainback; 2004; Pág. 23)

el marco de unas normas y valores democráticos que sean comunes a todos los seres humanos (Ainscow; 2001; Stainback & Stainback; 2004).

2.2. Principales Ámbitos de Aprendizaje y Vivencia de la Ciudadanía en la Escuela

La enseñanza de la ciudadanía debe entenderse desde la premisa de que la incorporación de la ciudadanía en la escuela va más allá de la mera inserción de una asignatura en currículum (Bolívar; 2006 & 2008). Así, la enseñanza efectiva de la ciudadanía desde un enfoque sistémico, debe contemplar la acción pedagógica en todos los ámbitos de aprendizaje que sea posible, es decir, actuar concertadamente en el ámbito formal, no formal e informal. Por tanto, la formación efectiva de la ciudadanía en la escuela, requiere de un enfoque transversal e integral, que contemple la acción pedagógica en al menos tres contextos diferentes de aprendizaje: el currículum, la cultura escolar y la vinculación de la escuela con la comunidad (Keating & Kerr *et al.*; 2009 & 2010).

En este sentido, diversos investigadores del ámbito educativo, distinguen a lo menos tres contextos diferenciados de aprendizaje, que son clave en la construcción de una escuela ciudadana. Primero, en la base se situaría la integración de la asignatura en el currículum formal de forma independiente, o integrada a materias afines a la educación cívica. Luego, le seguiría su integración en el currículum informal, es decir, a través de la construcción de una cultura y un clima escolar, que estimulen y refuercen la práctica de las virtudes públicas y los hábitos sociales que propician la inmersión cívica del alumno en un estilo de vida y convivencia democrática. Y, por último, la acción educativa en el contexto del currículum no formal que debería contemplar la vertebración del currículum con aquellos aprendizajes que ocurren más allá del centro educativo a través de la promoción de la participación cívica, el intercambio de conocimientos y la interacción social del centro educativo con otros agentes educativos presentes en el territorio (Bolívar; 2006 & 2008).

En esta misma línea se mueven, diferentes investigadores de la *Fundación Nacional para la Investigación Educativa (NFER)*, que han realizado una investigación longitudinal para evaluar la inserción de la asignatura de educación

para la ciudadanía en el currículum nacional del Reino Unido (Keating & Kerr *et al.*; 2009 & 2010). Los resultado de este estudio les han permitido concluir, que un requisito indispensable para el éxito de la enseñanza de la ciudadanía en la escuela, es el enfoque holístico de la ciudadanía que resumen como el enfoque de las tres “*C de la Ciudadanía*”⁴ (Keating & Kerr *et al.*; 2009). De acuerdo con este enfoque, el aprendizaje de la ciudadanía debe ocurrir en a lo menos tres contextos diferentes, que conforman un espacio educativo coherente e interrelacionados. Primero, el aprendizaje a través de una asignatura con un espacio específico en el currículum; después, a través de la cultura y el “ethos” escolar, proporcionando oportunidades para practicar y vivir la ciudadanía activa. Y, finalmente, en la comunidad local, nacional y global, en donde la escuela puede hallar múltiples oportunidades para poner en práctica la participación activa a través de estrategias de aprendizaje participativas como el servicio a la comunidad y el aprendizaje servicio (Keating & Kerr *et al.*; 2009).

Un planteamiento similar es la apuesta del “Proyecto Atlántida”⁵ que propone la necesidad de crear un “espacio educativo ampliado” para coordinar e integrar los diversos contextos de aprendizaje y recursos educativos como: la escuela, la familia y el grupo de iguales. Así como estrategias para entrelazar los contenidos del currículum y las actividades educativas con situaciones de la comunidad local, y promover la transferencia de los aprendizajes al análisis y reflexión sobre problemas y situaciones concretas del medio social del alumno, con lo cual se consiguen objetivos transversales del currículum como: el desarrollo del sentido de pertenencia a la comunidad, el desarrollo de las habilidades sociales y el fortalecimiento del tejido social de la comunidad (Bolívar; 2006 & 2008).

⁴ “Take place in three contexts - citizenship learning would take place in three distinct but interrelated areas: the formal or taught currículum; the school culture and ethos; and, links with the wider community (known as the - currículum, culture and community)”. (Keating & Kerr *et al.*; 2009; Pág. 76)

⁵ “El Proyecto Atlántida pretende crear una red de escuelas democráticas, es decir, comprometidas con la innovación democrática del currículum y de la organización de los centros, así como la integración en el contexto sociocultural. El proyecto tiene en su Web, a disposición de todos los que deseen conectar con ellos, documentación y experiencias concretas de centros”.

Por lo tanto, la organización adecuada de la educación para la ciudadanía, requiere abrir tres grandes vías de aprendizaje: curricular, institucional y comunitaria. Asimismo, el éxito de este efecto educativo holístico, requiere la articulación de un espacio pedagógico rico, coherente y amplio, que integre tanto el desarrollo de la dimensión cognitiva, esto es, el aprendizaje de los conocimientos específicos propios de la asignatura de educación para la ciudadanía, como la adquisición de recursos no cognitivos como son: el aprendizaje de habilidades, actitudes y valores democráticos. En este sentido, es fundamental que la escuela adopte el enfoque de aprendizaje por competencias, cuya enseñanza supone que el diseño de la institución y de la cultura y el clima escolar proporcionen espacios de participación y diálogo, que impulsen la práctica de las virtudes públicas y la vivencia de la democracia en la escuela. Además, la construcción de este espacio pedagógico ampliado, presupone “eliminar las clásicas fronteras existentes entre escuela y comunidad”⁶, pues desde el enfoque de la acción educativa integral, el entorno social de la escuela debe ser considerado como un espacio educativo más a tener en cuenta en la programación de los aprendizajes y en el diseño de las situaciones de aprendizaje (Bolívar; 2006 & 2008; Delval; 2006).

Asimismo, la importancia de este enfoque holístico, implica entender la escuela como una comunidad de aprendizaje cuyos integrantes comparten una cultura democrática, que se refleja en valores que son compartidos por todos y que sirven para orientar el comportamiento de sus miembros a la realización de virtudes cívicas, y que impregnan las relaciones interpersonales creando un clima escolar inclusivo y democrático. Por tanto, otro aspecto clave para el aprendizaje de la ciudadanía es la existencia de un proyecto educativo común de centro, que sea capaz de vertebrar y cohesionar las diversas acciones educativas a nivel de aula, centro y territorio, con la finalidad de procurar que las acciones educativas sean

⁶ “La escuela ha venido siendo un centro replegado sobre sí mismos en el que se mantiene a los niños durante unas cuantas horas al día para evitar que salgan fuera, realizando además unas actividades que se refieren a la propia escuela. Es como una especie de clausura temporal, y también como una fábrica en la que se prepara para la vida futura adquiriendo ciertos hábitos. La escuela es un mundo en sí mismo que tiene su propia lógica. Naturalmente esto no constituye una preparación para la vida.” (Delval; 2006; Pág. 102)

congruentes con los valores democráticos que solventa el proyecto educativo de la escuela (Bolívar; 2006 & 2008; Delval; 2006).

Sin embargo, la articulación de los diversos espacios educativos no está garantizada exclusivamente por la existencia de un proyecto educativo común, sino que, también hace falta la existencia de órganos y procesos institucionales democráticos, que vertebran la participación, tales como: “comisiones” o “comités”. De este modo, para transformar la escuela en una comunidad inclusiva y democrática, es imprescindible que la institución proporcione espacios participación auténtica y de diálogo igualitario, que posibiliten la implicación y la cooperación en el proceso de toma de decisiones del centro de todos los alumnos, familiares y docentes (Bolívar; 2006 & 2008; Delval; 2006). Asimismo, otra característica clave en la enseñanza efectiva de la ciudadanía, es el desarrollo de la capacidad de la escuela para crear vínculos de colaboración y de apoyo mutuo con otras instituciones educativas no formales y, en general, con la comunidad local con el fin de aprovechar la vasta red de relaciones sociales y recursos educativos de la comunidad con el fin aumentar el potencial educativo del centro educativo (Bolívar; 2006 & 2008; Delval; 2006).

Por tanto, el aislamiento de la escuela y la ausencia de vínculos de cooperación entre la escuela y el entorno, pueden repercutir negativamente en la capacidad de la escuela para la formación de una ciudadanía participativa y solidaria, pues en cuanto su aprendizaje depende de la práctica de libertades públicas, el logro de los objetivos requiere que la escuela sea capaz de relacionar el currículum y las actividades educativas con la realidad social y cultural de los alumnos. En consecuencia, el éxito del aprendizaje de la competencia social y ciudadana en la escuela depende de la capacidad de ésta para construir un espacio educativo que integre los diversos contextos de aprendizaje con el medio social de los alumnos. De manera que, los docentes puedan diseñar tareas y situaciones de aprendizaje a través las cuales el educando pueda poner en práctica las libertades cívicas y políticas y construir aprendizajes que sean más participativos, funcionales y significativo (Delval; 2006; Connel; 1997).

3. Aprendizaje de la Ciudadanía en el Ámbito de la Organización y la Cultura Escolar

3.1. La Construcción de la Cultura Democrática en Centro: El Modelo Educativo de las Comunidades de Aprendizaje

3.1.1. Definición de las Comunidades de Aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje son un modelo educativos que tiene como principal objetivo la transformación de las condiciones sociales y culturales de la escuela que impliquen barreras al aprendizaje y a la participación de todos en el proceso de enseñanza, y que por los mismo, pueden dificultar el acceso de la población más vulnerable a las competencias instrumentales y sociales básicas para integrarse en igualdad de condiciones a la sociedad del conocimiento y de la información. En consecuencia, uno de los principales objetivos de las comunidades, es la transformación de la estructura de la escuela, y del sentido de las prácticas educativas excluyentes, basándose en el aprendizaje dialógico y estrategias de aprendizaje activo participativas y cooperativo, tales como: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje dialógico, los proyectos escolares, la asamblea de clase, los grupos interactivos, las tertulias literarias, así como el reconocimiento de la inteligencia cultural y el capital social del centro educativo (Elboj; Puigdemívol; Soler; Valls; 2002).

La propuesta educativa de las comunidades de aprendizaje⁷ se fundamenta en la apuesta por la realización de transformaciones en la organización de la escuela, que produzcan las condiciones pedagógicas y organizativas que faciliten la reconstrucción de una cultura democrática en la escuela. En este sentido una de sus principales propuesta educativas, es promover la participación y el trabajo en red con los familiares y los colectivos sociales presentes en el territorio, con tal de conseguir implicar a todos los agentes educativos en el objetivo común del

⁷ “Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. Se trata de un proyecto de transformación de centros educativos, dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos y se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos” (Elboj; Puigdemívol; Soler; Valls; 2002; Págs. 20).

mejoramiento de la calidad del aprendizaje y superación de las barreras sociales y educativas (Elboj.; Puigdellívol; Soler; Valls; 2002).

Por tanto, se trata de un modelo educativo progresista y transformador, que se opone a las desigualdades sociales y culturales que reproduce la escuela tradicional potenciando la aspiración de los colectivos sociales a una educación más justa y de calidad para todos (Elboj.; Puigdellívol; Soler; Valls; 2002).

3.1.2. Proyecto Educativo de Entorno

Las comunidades de aprendizaje también se pueden definir como un proyecto de entorno, pues se proponen transformar no sólo la estructura y mecanismos internos de la escuela, sino también ampliar la relación de la escuela con el territorio, partiendo de la convicción de que el mejoramiento de la educación requiere la participación y el compromiso activo de todos los agentes educativos presentes en la comunidad. Por lo tanto, desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje, la eficacia educativa depende en gran medida del diseño de un proyecto educativo que incluya a la comunidad, con el propósito de contextualizar las actividades educativas del centro educativo en el territorio, aumentando de este modo las interacciones con el entorno social, que contribuyen al enriquecimiento, no sólo de la escuela, sino también de la familia, el barrio y la comunidad local (Elboj.; Puigdellívol; Soler; Valls; 2002).

Las comunidades de aprendizaje también se caracterizan por ser un proyecto de escuela participativa y democrática, que entiende que la participación activa de todos los agentes sociales y educativos presentes en el entorno, constituyen el principal instrumento para alcanzar una educación más justa y de calidad para todos. Así, se entiende que la participación activa y el compromiso cívico de toda la comunidad, se debe concretar en cualquier escenario educativo, sobre todo, prestando especial cuidado a impulsar la participación de los familiares en el aula y más allá del aula, propiciando la colaboración entre la escuela y otros agentes sociales.

Por tanto, se podría asumir que las premisas educativas fundamentales de las comunidades de aprendizaje, son la corresponsabilidad social del proceso de

enseñanza-aprendizaje y la necesidad de la autoorganización de la escuela, que se corresponde con una política educativa inclusiva, que sostiene que el mejoramiento de la educación depende de la implicación de toda la comunidad, y la enseñanza no es una responsabilidad exclusiva de la escuela (Elboj; Puigdemívol; Soler; Valls; 2002).

En este sentido, otra característica fundamental del proyecto de comunidades es crear estructuras y procesos institucionales democráticos, que permitan unificar los criterios, esfuerzos y recursos educativos de la escuela, la familia y la comunidad. Por esto, una de las estrategias educativas más ambiciosas de las comunidades, es la configuración de un escenario educativo ampliado, que permita entrelazar en un proyecto coherente el aprendizaje formal, informal y no formal. El efecto educativo de esta estrategia sería incrementar el potencial educativo de la escuela y las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, involucrando a otros agentes sociales y otros escenarios educativos, para aprovechar los recursos educativos presentes en el territorio (Elboj.; Puigdemívol; Soler; Valls; 2002).

3.1.3. Aprendizaje Dialógico y Participativo

Otro aspecto clave es que las comunidades entienden el aprendizaje fundamentalmente como un proceso social, dialógico y cooperativo, por lo cual se asume que la escuela es una empresa democrática cuyo fin último, es alcanzar un bien de interés común, y el aprendizaje es un proceso social de construcción dialógica y participativa del conocimiento (Apple; 1997; Aubert; 2004). En este sentido, el enfoque pedagógico de las comunidades se caracteriza por dar prioridad a estrategias de aprendizaje dialógica y participativa, que se asientan en el paradigma constructivo dialógico y en el aprendizaje experiencial e intuitivo, que subrayan la importancia de la interacción social y de la comunicación y la cooperación como fundamento de la construcción compartida del conocimiento (Apple; 1997; Aubert; 2004).

Por tanto, el aprendizaje dialógico y participativo se centra en el aprendizaje del juicio abstracto, las competencias cívicas y socioafectivas a través de la interacción

social y del intercambio dialógico entre los alumnos y el docente (Flecha, et al.; 2008; Aubert; 2004). En este sentido la intervención didáctica en la comunidades, se asienta primordialmente en el uso de la participación, la deliberación y la negociación, así como la relación del currículum con las situaciones de la vida cotidiana y la integración entre los contenidos académicos y las experiencias y los significados de la cultura vivida, que reflejan los intereses y necesidades de los alumnos (Flecha, et al.; 2008; Aubert; 2004). De este modo, otra dimensión clave de las comunidades es la construcción de un currículum democrático, que consiste en el reconocimiento del valor de los intereses, los puntos de vista y la voz de los involucrados en el proceso educativo, lo cual supone la capacidad de los docentes para relacionar los contenidos del currículum con la vida cotidiana y la cultura vivida de los alumnos (Flecha, et al.; 2008; Aubert; 2004).

Además, el aprendizaje dialógico y participativo, que prevalece en las comunidades, propicia el establecimiento de relaciones horizontales entre alumnos y docentes, basada en valores, tales como: la reflexión y el dialogo, el reconocimiento de la dignidad, la iniciativa, la autonomía, la confianza mutua y la reciprocidad. De este modo, la adhesión del proceso educativo y de la vida escolar a los valores de una sociedad dialógica y reflexiva, contribuyen a construir la cultura democrática y el clima escolar inclusivo, indispensables para conseguir la participación y el compromiso de toda la comunidad en el proceso de educativo (Flecha, et al.; 2008; Aubert; 2004).

Por otra parte, el aprendizaje dialógico y participativo, también proporciona espacios de participación y diálogo, que potencian la inmersión del alumno en una cultura democrática y en prácticas sociales, que incrementan el potencial de la escuela para desarrollar las habilidades cívicas y comunicativas. Además, el aprendizaje dialógico y participativo es clave en la educación de la ciudadanía, porque permite la incorporación al proceso educativo de las voces de los alumnos, a la vez que posibilita que estos construyan un lenguaje propio para expresar su voz, y que adopten una posición propia frente a los asuntos y problemas de interés público y que puedan construir una mirada crítica de los problemas sociales y proponer alternativas (Flecha, et al.; 2008; Aubert; 2004).

Asimismo, la centralidad que tienen el diálogo y la cooperación entre pares en el proceso educativo, permiten el desarrollo del juicio reflexivo y el pensamiento lógico, en cuanto la existencia de un contexto comunicativo democrático, es un condición indispensable para que los alumnos practiquen el diálogo de forma habitual y aprendan a construir conversaciones exploratorias, y se acostumbren a transferir estas competencias a otros contextos y situaciones de la interacción social y de la vida en común (Lipman; 2004; Mercer; 2001).

En esta misma línea, apuntan los hallazgos del socioconstructivismo, el aprendizaje por competencias y de la interacción comunicativa, que a groso modo, sostienen que el diálogo y la conversación de calidad son el origen del pensamiento abstracto, en cuanto las estructuras cognitivas abstractas, son producto de la internacionalización de las conversaciones con otras personas significativas. Así, el juicio abstracto y las habilidades cognitivas superiores, no se desarrolla exclusivamente a través de la lectura individual y la interiorización de las estructuras lingüísticas, sino sobre todo cuando el diálogo y la interacción interpersonal de calidad suscitan la reflexión intrapersonal, y, por ende, provocan la necesidad de modificar los propios esquemas cognitivos, que lleva a necesidad de coordinar los propios pensamientos y reflexiones con el interlocutor para entenderse mutuamente (Lipman; 2004; Mercer; 2001).

Por lo tanto, la influencia de las estrategias dialógicas y participativas, hacen del modelo de comunidades, un modelo ideal de inmersión cívica, porque permite que los alumnos, se familiaricen con el uso dialógico de la palabra en la interacción social, y el intercambio de ideas y argumentos en el contexto de una situación de deliberación democrática, a la vez que la escuela proporciona espacios de participación auténtica que animan a los alumnos a asumir la iniciativa, la autonomía personal, y el autogobierno, en aspectos relevantes del proceso educativo y de la organización de la vida escolar. Así, los múltiples espacios de participación auténtica y de diálogo democrático, que ofrecen las Comunidades de Aprendizaje, impulsan el desarrollo de una dimensión clave de la ciudadanía democrática, el “saber participar en discusión democrática” que implica: la habilidad para escuchar al otro, discrepar y aportar razones y criterios, adoptar la perspectiva social y construir el entendimiento común.

3.2. La Construcción de la Cultura Democrática en el Aula: Ethos Escolar, Participación Auténtica y Prácticas Educativas

3.2.1. Ethos Escolar Democrático

El ethos o cultura del centro escolar es otro de los contextos escolares privilegiados para el aprendizaje no formal de la ciudadanía en la escuela. El ethos o cultura escolar es el conjunto de ideas y principios, valores y normas, que componen el capital simbólico que regula las decisiones educativas de los miembros de la comunidad y orienta sus comportamientos conforme a estos principios y valores. La formación del carácter cívico no opera mediante la coacción sino mediante un sutil proceso de persuasión y habituación en el que la cultura juega un rol preponderante, recompensando o rechazando aquellas prácticas y conductas de los individuos, según sean concordantes o no con las virtudes propias de la cultura democrática. Por lo cual, se puede afirmar que el ethos y clima escolar democrático contribuye a modelar el carácter de los sujetos y a conformar su identidad cultural y social (Bolívar; 2006 & 2008).

Por tanto, la existencia de una cultura democrática es un espacio fundamental para el aprendizaje de la ciudadanía en la escuela, y en este sentido, es imprescindible que el proyecto educativo de centro sea puesto al servicio de la construcción de una cultura escolar democrática (Bolívar; 2006 & 2008). Por esta razón, el proyecto educativo del centro no puede ser un mero documento formal que se rellena para cumplir con requisitos administrativos impuestos por las autoridades educativas. El proyecto educativo orientado a la construcción de una cultura democrática, debe ser un proyecto continuo, es decir, hacer de la escuela una fuente permanente de ideas progresistas y convertir el centro educativo en un laboratorio democrático en el que se puedan practicar y vivir diversos modos de participación ciudadana. Asimismo, el proyecto educativo es la mejor manera de vertebrar los diferentes espacios y acciones educativas orientadas a la conformación de una cultura organizacional democrática (Bolívar; 2006 & 2008).

La educación para la ciudadanía implica que el centro educativo esté organizado democráticamente, de forma que los miembros de la comunidad educativa puedan experimentar cotidianamente el significado de sentirse inmersos en una cultura

cívica y democrática. La organización escolar debe proporcionar al alumnado el mayor número posible de espacios educativos de participación horizontal y vertical, pues, las virtudes cívicas y políticas sólo se pueden desarrollar por medio del ensayo y el ejercicio cotidiano de la participación y la cooperación en la toma de decisiones sobre los asuntos que son preocupaciones auténticas de la mayoría de los alumnos (Bolívar; 2006 & 2008).

Por tanto, en el aprendizaje efectivo de la competencia social y ciudadana, es clave la inmersión cívica del alumnado en un contexto cultural democrático que le permita poner en práctica las libertades y responsabilidades cívicas en las prácticas pedagógicas y en la vida escolar. De esta forma, la inmersión del alumno en una cultura escolar y una organización democrática de la escuela es fundamental en la enseñanza de la ciudadanía, pues en una escuela ciudadana no sólo trata de educar *para* la democracia, sino sobre todo de que se pueda aprender y convivir *en* democracia. Así pues, la organización democrática de la escuela implica, proporcionar espacios educativos para la participación y el diálogo a través de instancias formales y no formales de representación (Cabrera en E. Soriano (coord.); 2002; Puig Rovira; 2003a; 2003b).

3.2.2. La Participación Auténtica

La construcción de un ethos democrático, implica que la escuela proporcione espacios educativos y estructuras organizativas que permitan la participación del alumnado en la toma de decisiones, el diálogo y la cooperación, pues, las competencias cívicas y políticas sólo se aprenden eficazmente a través de la participación de los alumnos en la toma de decisiones relacionadas con asuntos significativos de la organización de la convivencia escolar, la autogestión del currículum y las actividades de aprendizaje. Sin embargo, la participación formal no es suficiente para alcanzar un ethos democrático, pues es preciso que el alumno pueda experimentar y vivir cotidianamente los valores democráticos de forma transversal a través de la cultura y el clima organizacional de la escuela, y no exclusivamente a través de las instancias de aprendizaje formal (Bolívar; 2006 & 2008; Puig Rovira; 2003a; 2003b).

En este sentido, otro factor que es necesario tener en cuenta en la construcción de una cultura cívica en la escuela, es el grado y la calidad de la participación, pues existen diversos grados de participación, y de acuerdo con diversos autores consultados, no cualquier tipo de participación es útil para la formación del carácter moral y la práctica de las virtudes públicas en la escuela (Folgueiras; 2007; Hart; 1992).

La calidad de la participación es una cuestión clave en la construcción de la cultura democrática de la escuela porque el discurso de la participación se puede emplear de manera demagógica, promoviendo una forma participación simbólica o decorativa, que no refleja la voz auténtica del alumnado, y en la que el poder de decisión del alumno y el control sobre el proceso de toma de decisiones es mínima (Folgueiras; 2007; Hart; 1992). El problema es que este tipo de participación decorativa o simbólica, puede generar el efecto contrario al deseado, pues en lugar de provocar el interés y el entusiasmo de los alumnos por participar; el no cumplimiento de las promesas y la frustración de las expectativas del alumno, pueden llevar a los éste hacia un círculo vicioso de apatía y escepticismo, que luego pueden afectar su autoimagen y autoeficacia, negándose a participar y a aceptar el desafío de asumir responsabilidades cívicas (Bolívar; 2006 & 2008; Hart; 1992).

Por tanto, para que la participación tenga valor pedagógico tiene que ser relevante para los interesados que son los propios alumnos, y tener algún impacto real en la organización escolar y la vida del alumno. En este sentido, se considera que la participación auténtica o proyectiva, es el tipo de participación que mejor puede desarrollar las virtudes cívicas y las habilidades sociales (Folgueiras; 2007; Hart; 1992). Se trata de un tipo de participación en la cual los alumnos se involucran de manera consciente e informada sobre cuáles son los objetivos de la participación, y toman parte activa en todas las etapas del proceso de toma de decisiones que implica el diseño y realización del proyecto escolar (Folgueiras; 2007; Hart; 1992). Este es el caso de la participación plena, porque no existen jerarquías preestablecidas entre los adultos y los alumnos, y porque la iniciativa de los alumnos desempeñan un rol preponderante en todo el proceso, participando en

igualdad de condiciones con los adultos en la toma de decisiones sobre asuntos cuyos efectos son relevantes para la vida escolar (Folgueiras; 2007; Hart; 1992).

Así, autores como Hart y Puig defienden la importancia que tiene la existencia de espacios de participación auténtica en la escuela, para el desarrollo de las virtudes democráticas, en cuanto que, éstas prácticas sociales permiten que los alumnos se impliquen en la toma de decisiones, asuman responsabilidades, defiendan sus opiniones y cooperen con su pares en la realización de objetivos comunes (Hart; 1992; Puig Rovira; 2003a; 2003b).

Asimismo, estos autores aseguran que la participación auténtica, al atenuar la importancia de las diferencias jerarquía entre los participantes, facilita las relaciones horizontales entre alumnos y docente, permitiendo que los alumnos asuman responsabilidades y se involucren en procesos de negociación argumentada con los adultos, lo cual crea un contexto de comunicación democrática que permite desencadenar procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos y crear un clima de bienestar psicosocial que estimula al alumno a actuar como ciudadano y a que se anime ensayar las libertades y responsabilidades cívicas (Hart; 1992; Puig Rovira; 2003a; 2003b).

Así pues, la democracia no es sólo una forma de gobierno, sino que es también una forma de vida, que como tal tiene que reflejarse en la cultura, y cuyas prácticas y valores se pueden manifestar tanto dentro como fuera del aula y del centro educativo. Por eso, es tan importante la organización democrática de todos los espacios educativos de la escuela, de forma que sea un espacio coherente, rico y amplio de inmersión cívica, es decir, que sea un continuum de experiencias que contribuya al desenvolvimiento de la participación auténtica, la comunicación horizontal y un contexto de convivencia en el que se puedan ejercer y vivir las virtudes públicas (Bolívar; 2006 & 2008).

3.2.3. Prácticas Educativas Democráticas

Uno de los espacios privilegiado para la puesta en práctica de las virtudes democráticas, son el aula de clases y los encuentros interpersonales de carácter educativo que tienen lugar en el aula entre iguales, así como entre el alumno y el

docente. Por esta razón, la enseñanza de la ciudadanía implica el uso de espacios educativos participativos, y estrategias de aprendizaje cooperativas en el aula, que enfatizan la participación auténtica, el diálogo y la cooperación entre iguales (B. Bolívar; 2006 & 2008; Puig Rovira; 2003a; 2003b). Estos espacios de participación son claves, en cuanto el objetivo de la educación para la ciudadanía es el desarrollo de competencias cívicas, lo cual implica poner el énfasis pedagógico en la participación del alumnado en procesos de deliberación, diálogo, toma de decisiones, autogobierno, cooperación, reflexión crítica, debate, etc. En lugar, del uso excesivo de estrategias de aprendizaje repetitivo y memorístico, que priorizan exclusivamente el desarrollo de competencias instrumentales y la transmisión de contenidos conceptuales (Bolívar; 2006 & 2008; Puig Rovira; 2003a; 2003b).

Por tanto, el énfasis pedagógico de la enseñanza de la ciudadana se debe colocar preferentemente en la experiencia y el ejercicio de la participación, el diálogo y la cooperación en los distintos ámbitos educativos de la escuela. Por lo cual, uno de los objetivos primordiales de la formación de la ciudadanía debe ser procurar el desarrollo de espacios educativos adecuados para la participación y el diálogo democrático. Así como la creación de las condiciones estructurales y los mecanismo necesarios para que el máximo de integrantes del centro, puedan aprender y participar sin barreras ni discriminación de ninguna clase (Bolívar; 2006 & 2008; Puig Rovira; 2003a; 2003b).

En este sentido, el aprendizaje no formal dentro del centro educativo, puede comprender momentos, espacios y actividades educativas tales como: proyectos de servicio comunitario, actividades extracurriculares, el clima escolar, la participación en el Consejo Escolar, asambleas de clases, trabajo cooperativo, ayuda entre iguales, etc. En general, cualquier otra actividad que tenga lugar fuera de la sala de clases y que permita ensayar la participación y la implicación activa del alumno en el ámbito de la gestión de la vida y la organización escolar (Bolívar; 2006 & 2008; Puig Rovira; 2003a; 2003b).

Asimismo, dentro del aula se recomienda el uso de estrategias y actividades de aprendizaje participativas, cooperativas y dialógicas, que posibiliten la participación guiada, la toma de decisiones, la deliberación razonada y la

cooperación de los alumnos sobre aquellos asuntos relacionados con la elección de contenidos y objetivos de aprendizaje, la elección de organización y gestión de la vida escolar, el establecimiento de normas de convivencia, la autoevaluación, asignación de encargados, la resolución y prevención de conflictos y la planificación de actividades extraescolares (Bolívar; 2006 & 2008; Puig Rovira; 2003a; 2003b).

En consonancia con la necesidad de un enfoque centrado en el alumno y el uso de metodologías participativas, se muestran las recomendaciones del estudio longitudinal (The Citizenship Education Longitudinal Study), realizado por la “Fundación Nacional para la Investigación Educativa” (NFER) en el Reino Unido, acerca de la implementación de la asignatura de “educación para la ciudadanía” en las escuelas británicas (Ireland; et al.; 2006). Asimismo, el mencionado estudio, en su cuarto reporte anual, concluye que el uso de metodologías participativas es uno de los factores pedagógicos considerados claves a la hora de implementar de manera eficaz la educación para la ciudadanía en el aula. De acuerdo con esta investigación los factores clave en el éxito de la educación para la ciudadanía son (Ireland; et al.; 2006):

1. El uso de metodologías de enseñanza aprendizaje más activas y participativas.
2. La existencia de un clima en el aula que invite a los alumnos a participar e involucrarse en la clase.
3. La relación del contenido curricular que es abordado por la asignatura con las preocupaciones e intereses de la cultura juvenil.
4. El tipo de metodología con la cual los aprendizajes de los alumnos son evaluados.

4. Repercusión de los Derechos del Niño en la Construcción de una Cultura y Organización Democrática

4.1. Consecuencias del Reconocimiento de las Libertades Cívicas y Políticas del Niño en la Organización de la Escuela

En el siglo XX se producen los avances más significativos en el reconocimiento de los derechos de los niños. El primer paso en este sentido fue la Declaración

Universal de los Derechos Humanos que significó la incorporación de los derechos humanos en el derecho internacional y que reconocía de manera tangencial las libertades y derechos del niño. Posteriormente, se promulgo La Declaración de los Derechos del Niño, un texto más adecuado a las necesidades específicas de los niños, que la ONU adoptó con unanimidad de los 78 países miembros el 20 de noviembre de 1959. De acuerdo con esta se reconoce universalmente que el niño es un ser humano que debe poder desarrollarse en libertad y en dignidad desde el punto de vista físico, intelectual, social y espiritual.

El reconocimiento universal de los derechos del niño significó un giro copernicano para la manera de concebir el sistema educativo, porque obliga a los educadores a pensar en una escuela nueva que cuente con la organización y las estructuras adecuada para que el niño pueda ejercer sus derechos y libertades en la escuela. Por tanto, el desafío para los sistemas educativos hoy en día es como traducir los derechos del niño en prácticas sociales concretas en la escuela. La Convención tiene consecuencias que son de vital importancia para la enseñanza de la ciudadanía en la escuela si se considera que la declaración no sólo reconoce los derechos civiles, sociales y culturales del niño, sino que además reconocen a éste libertades políticas (Le Gal; 2005).

La Convención reconoce los derechos de *prestación, protección y participación*. Entre estos últimos existen una serie de libertades que tendrían que verse reflejadas en la vida de la escuela y materializarse en la organización y estructura de la escuela, el currículum, las prácticas pedagógicas y la cultura del centro. Estas libertades son de gran relevancia para el aprendizaje de la ciudadanía en la escuela porque su cumplimiento supone la transformación de la escuela en un espacio público democrático en el que se puedan aprender y ejercer de manera auténtica las libertades públicas que conviertan al niño en un ciudadano.

En resumen, las principales libertades públicas reconocidas por la Convención, que deberían repercutir directamente en la naturaleza del sistema educativo en cuanto reconocen el derecho del niño a participar de manera activa en los procesos pedagógicos y en la gestión de la vida escolar son las siguientes (Le Gal, 2005):

1. Libertad de expresión, derecho a expresar la opinión, derecho a estar informado (Art. 12,13,17)
2. Libertad de asociación y de reunión (Art. 15)
3. Libertad de pensamiento, conciencia y religión. (Art. 14, Art. 30)
4. Protección de la vida privada (Art. 16)

4.2. La Práctica y Vivencia de los Derechos Cívicos y Políticos en la Escuela

El reconocimiento del niño como un sujeto de derechos cívicos y políticos, y la aplicación efectiva de estos derechos en la escuela supone un gran desafío para la educación. La aceptación de este reto, comienza por un cambio de perspectiva en la lógica de la relación del profesor con los alumnos, y en la naturaleza de las estrategias de enseñanza y de evaluación.

El primer efecto de la Convención del niño que cambia el status legal del alumno, pues éste de ser considerado un menor de edad pasa a ser un sujeto con derecho a la libertad expresión y con derecho a opinar y hacer uso de la palabra y, por tanto, un sujeto que se considera en condición de defender sus derechos. Así pues, con el reconocimiento del derecho de expresión el niño literalmente deja de ser un “infante”, término que proviene de la palabra latina “in-fans” cuya etimología significa literalmente: “aquel que no es capaz de hablar”. Por tanto, a los ojos de los ojos del estado y de la escuela el niño se transforma en un ciudadano que tiene la misma dignidad moral que el adulto.

Por tanto, la institución de la libertad de expresión en la escuela presupone que el niño tenga en la escuela espacios en los que éste pueda expresar e intercambiar ideas y opiniones sobre temas que son de su interés con la clase entera o con sus profesores, así como a ser escuchado y a que se respeten sus ideas y opiniones. Pues, sin la existencia de espacios educativos para la práctica regular en la escuela de espacios para el dialogo, la discusión, el debate grupal, la asamblea de clase, la escuela no puede incentivar el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas que hoy en día son imprescindibles para participar en una sociedad dialógica; en la cual cada vez será más importante desarrollar la

capacidad de dialogar, interactuar y negociar entre los individuos para poder entenderse y coordinar las acciones colectivas.

El alumno considerado como ciudadano impone un nuevo tipo de trato, pues el reconocimiento de las libertades políticas del alumno obliga a los profesores a tener en cuenta aquello que los alumnos, piensan, sienten, dicen y hacen. Así, una práctica pedagógica que sea coherente con este postulado entiende la participación del alumno como un derecho civil básico cuyo ejercicio no se puede posponer para el futuro. Por tanto, el alumno es un ciudadano del presente que tiene y puede asumir progresivamente dichas libertades conforme a su nivel de discernimiento y contando con la tutoría de los adultos (Martínez Rodríguez 2005; Le Gal; 2005). Así, el reconocimiento del niño como sujeto pleno de derechos presupone considerar a este en igualdad de status legal que el adulto, por lo cual, hay que reformular el tipo de relación que el adulto establece con el niño en la escuela. El reconocimiento del niño como sujeto de derechos, conduce a que este tenga que ser percibido por los docentes a la vez como alumno y como ciudadano (Dubet; 2006).

Asimismo, el reconocimiento de las libertades cívicas y políticas del niño, implica reconocer que este puede llegar a ser un sujeto político, capaz de participar activa y responsablemente en el desarrollo de su identidad personal y social. Por tanto, este planteamiento implica poner en entredicho el prejuicio cronológico que separa arbitrariamente al niño del adulto, que representa al niño como un ser pasivo y dependiente que debe esperar la mayoría de edad para convertirse en un sujeto autónomo. De este modo, la superación de este enfoque pedagógico que hace más énfasis en el déficit que en las potencialidades del niño en cuanto sujeto capaz de actuar racionalmente, presupone que la escuela proporcione los espacios educativos y las prácticas pedagógicas apropiadas para animar a los alumnos a expresar sus opiniones y emociones. Así, como para estimular la participación de estos en los procesos de deliberación y de toma de decisiones sobre asuntos significativos para el interés del alumno y la convivencia escolar (Martínez Rodríguez; 2005; Le Gal; 2005).

En consecuencia, la participación responsable es crucial para el desarrollo de la identidad personal y cívica del alumno, porque permite a los alumnos aprender a reconocer su dignidad en cuanto sujeto de derecho, al tiempo que aprende a reconocer que estos derechos tienen límites que debe conocer y respetar. De esta forma, por medio del ejercicio de sus derechos cívicos en la escuela, el niño puede tomar conciencia de que los otros también tienen derechos que deben ser reconocidos y respetados. Asimismo, el reconocimiento del derecho de los otros alumnos, ayuda a comprender que el ejercicio de los derechos propios requiere asumir obligaciones y hacerse responsable de sus propios actos ajustando su comportamiento a las normas y reglas establecidas por la comunidad (Martínez Rodríguez; 2005; Le Gal; 2005).

Otras libertades que se pueden ejercitar en la escuela y que son de importancia capital para la formación de la ciudadanía, son el derecho a la asociación, el derecho de reunión y el derecho de participación. En este sentido, el reconocimiento de los niños y niñas como ciudadanos es un desafío para la escuela, que tiene que ser capaz de innovar creando los espacios de participación y diálogo, y las condiciones estructurales para estimular la asociación y cooperación entre los alumnos que posibiliten la práctica dentro de la escuela y fuera de ella las competencias cívicas y sociales. Así como la construcción de una cultura de reconocimiento, pues sólo una escuela que reconoce el valor de las opiniones, emociones, expectativas e intereses de sus alumnos, en tanto en cuanto, sujetos políticos puede proporcionar las condiciones para el desarrollo de una ciudadanía que sea capaz de implicarse existencialmente en los problemas y cuestiones de interés público (Martínez Rodríguez; 2005; Le Gal; 2005).

Así, este principio del reconocimiento de la ciudadanía del alumno cuyo efecto psicológico es el sentimiento moral de autoestima y auto-respeto, sólo se puede conseguir si la escuela ofrece a los alumnos la oportunidad de convivir en condiciones de igualdad para implicarse en la toma de decisiones, y si sus propuestas y soluciones a los problemas de la vida escolar, son realmente escuchados, es decir, si pueden hacer oír su voz en las asambleas y debates, si puede participar y asumir responsabilidades en proyectos comunes, elaborar de

manera colectiva las reglas de convivencia del aula y organización de la ida escolar (Martínez Rodríguez; 2005; Le Gal; 2005).

La importancia que tiene la Convención es que crea el marco jurídico-legal que obliga a la escuela y a los adultos a velar porque los niños tengan oportunidades reales de participar activamente y expresar sus opiniones en la toma de decisiones, por lo cual el derecho a la participación activa de los niños no es sólo una demanda legítima, sino que además es una obligación legal de la escuela. De ahí que esta tenga la obligación de disponer de espacios de participación y diálogo para que los niños puedan ejercer sus derechos ensayando y ejercitando en día a día el oficio de ciudadano. Por lo tanto, el aprendizaje de la ciudadanía participativa y responsable requiere por parte de la escuela la activación de procesos de ensayo – error. Por lo cual, uno de los primeros pasos en la formación de la ciudadanía es el ensayo de la participación directa a través de instituciones como consejos, reuniones y asambleas generales, en las cuales se proporcione a los alumnos la posibilidad de asumir diferentes grados de responsabilidad y de compromiso colectivo en la gestión del grupo clase y de las actividades escolares (Martínez Rodríguez. 2005; Le Gal; 2005).

Así, el aprendizaje de las competencias cívicas y sociales está relacionado directamente con el ensayo sistemático en la escuela de los derechos y responsabilidades cívicas y políticas que prescribe la Convención (Le Gal; 2005):

1.- Expresarse en una reunión, dar su opinión personal, hacer propuestas, argumentar para convencer a los demás, saber escuchar y seguir el hilo de un debate, escoger con criterio.

- a) Participar activamente en una reunión, en un consejo, asamblea, etc.
- b) Respetar las decisiones tomadas y asumir responsabilidades en su aplicación.
- c) Analizar problemas y proponer soluciones pertinentes.
- d) Proponer modificaciones de las leyes y las reglas con el fin de que respondan mejor al ejercicio de las libertades individuales y a las exigencias de la vida colectiva.

2.- Análisis reflexivo permanente por parte del docente y el alumnado de las acciones orientadas al desarrollo de competencias y actitudes específicas, por ejemplo, pedir la palabra, regular conducta en las reuniones, en los procesos de resolución de conflictos, en la función de delegado y asunción de cargos, etc.

Sin embargo, la participación del alumno como ciudadano debido al lastre de la organización jerárquica, burocrática y autoritaria de la escuela tradicional es una situación cuya realización plena en la escuela, requiere el logro de ciertas condiciones previas (Le Gal; 2005):

- a) Una relación educativa entre alumno y docente que favorezca los primeros pasos sociales a la vez que garantiza la seguridad física y afectiva de los niños.
- b) La creación de espacios de participación y diálogo en los que cada uno pueda expresarse, oír la opinión de los demás, debatir, decidir y adquirir responsabilidades, es decir, ejercer un poder real individual y colectivo.
- c) El establecimiento de prácticas educativas para todos basadas en la práctica de las libertades cívicas y políticas.

5. El Aprendizaje de la Ciudadanía en el Ámbito de la Vinculación de la Escuela con el Territorio.

5.1. La Escuela Abierta a la Comunidad y la Ampliación del Escenario Educativo.

En la sociedad del conocimiento y la información en la que los conocimientos y los saberes cambian de manera constante, y la información circula de manera vertiginosa por los medios y redes de comunicación, que superan enormemente el poder de transmisión de conocimientos y de socialización de la escuela. La escuela ciudadana debe partir por reconocer que escuela no es el único contexto de aprendizaje y socialización ni tampoco son los profesores los únicos referentes sociales y agentes educativos por lo cual la escuela y la programación de los aprendizajes deben abrirse para cooperar y coordinar la acción educativa con estos nuevos escenarios educativos (Bolívar; 2006 & 2008).

Por tanto, la escuela y los docentes para realizar con éxito su trabajo educativo tiene que aprender a compartir dicha función con otros agentes de socialización como: la familia, los medios de comunicación, los museos, las asociaciones, las ONGs, los ayuntamientos. En estas circunstancias, de una mayor complejidad del trabajo de socialización, la escuela no puede cargar en solitario con toda la responsabilidad de la educación y socialización sin incrementar la culpabilidad, frustración y malestar de los profesores. (Bolívar; 2006 & 2008). Por esto hoy más que nunca, es imprescindible restablecer el pacto entre escuela y sociedad para que la educación sea una responsabilidad compartida entre la escuela y las familias, y ampliar los espacios educativos para que la acción educativa sea permanente, y el aprendizaje no se circunscriba exclusivamente al espacio y tiempo en que los alumnos están en la escuela (Bolívar; 2006 & 2008).

En este sentido, una de las prioridades de la educación de la ciudadanía democrática en la escuela como señalan autores como: Bolívar y otros que participan en el “proyecto Atlántida”, el “proyecto de comunidades de aprendizaje” o “los proyectos educativo de ciudad”, debería ser la creación de un “ámbito educativo ampliado”, que permita articular los distintos agentes educativos y socializadores existentes en el entorno de la escuela; en cuanto la participación y cooperación pueda significar una experiencia útil para la formación de las competencias y actitudes ciudadanas. La razón es que la educación de la ciudadanía, posee una dimensión cívica y política insoslayable, dado que la formación de una ciudadanía participativa, forma parte de un proyecto social más amplio de profundización de la democracia y transformación de las barreras al aprendizaje y la participación, cuyo éxito depende de la solidaridad y responsabilidad de toda la comunidad (Bolívar, 2006 & 2008).

Tampoco hay que olvidar que un objetivo importante de la educación de la ciudadanía es conseguir una mayor participación de la ciudadanía en la esfera pública y la revitalización del tejido asociativo de la sociedad. En este sentido se requiere una respuesta educativa comunitaria que apueste por la expansión de la democracia y la justicia social, y entienda que la lucha efectiva contra las barreras educativas y sociales, requieren la integración de la escuela al territorio. Este enfoque de la educación inclusiva se manifiesta con fuerza en la actual tendencia

de proyectos educativos alternativo como: el “Proyecto Atlántida”, las “comunidades de aprendizaje” o los “proyectos educativos de ciudad” que reivindican la importancia de aprovechar y vertebrar el potencial socioeducativo de la sociedad del conocimiento con la finalidad de buscar mayor coherencia entre la acción educativa de la escuela y la acción social y comunitaria (Bolívar, 2006 & 2008).

En consecuencia, no se pueden enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento y la información, exclusivamente desde un enfoque tecnocrático centrado en el mejoramiento de la eficacia del currículum, porque precisamente de lo que se trata es de ampliar y hacer más coherente el efecto educativo de la sociedad, sobre todo cuando han surgido nuevas fuentes de información y agentes educadores y socializadores que son mucho más poderosos que la escuela (Bolívar, 2006 & 2008). Por esta razón, es necesario crear un eje transversal de acción educativa entre escuela, familia y agentes locales y municipales, que actúe como un laboratorio cívico para el aprendizaje de la ciudadanía, gracias a la intervención educativa de la escuela y la comunidad en la producción de aprendizaje y significados culturales. Asimismo, cobran cada vez más relevancia, la necesaria construcción de un nuevo pacto social entre escuela y sociedad por la educación, como la forma más eficiente de enfrentar las condiciones de fragmentación y desvinculación social que dificultan el éxito de los objetivos educativos y dificultan el trabajo de la escuela (Tedesco; 1999)

En esta línea, cabe subrayar que la identidad ciudadana se estructura como afirma el comunitarismo gracias a la construcción de sentimientos de pertenencia a un “Nosotros”, que el individuo utiliza como referente sociocultural sólido en la construcción de su identidad personal. De este modo, la escuela integrada al territorio, puede contribuir estimular y reforzar la identidad cívica de los individuos, vinculando la cultura escolar con la adhesión de los individuos a un horizonte de ideas y valores comunes, que son la base de la convivencia democrática y que conforman parte de la identidad social y cultural de los individuos, de manera que estos no puedan rechazar esta pauta de valores, sin contradecir sus propios intereses (Gimeno Sacristán; 2001).

Así, siguiendo el razonamiento del comunitarismo se puede afirmar que el objetivo de la educación para la ciudadanía en la escuela, debería ser reconstruir este sentimiento de pertenencia social, restableciendo los lazos afectivos, morales y sociales que unen el individuo a la escuela, el barrio, la comunidad local y nacional. En este sentido la educación de la ciudadanía al igual que el comunitarismo intenta refrescar la conciencia social de los individuos, señalando que el sujeto es ante todo un integrante de una comunidad y que su plena autorrealización como ser humano depende de su plena integración social, por lo cual el bien de la comunidad tiene prioridad incluso sobre los derechos del individuo (Gimeno Sacristán; 2001).

En todo caso cabe subrayar que la alfabetización política de la ciudadanía, trata de fortalecer los vínculos de pertenencia de los sujetos a una comunidad democrática, y no de la adhesión ciega, emocional y pasiva de los individuos a una tradición consuetudinaria, o a creencias y valores sustanciales como: la patria, la tierra, el pueblo, la etnia, etc. Así que, la conciencia social y el sentido de pertenencia del ciudadano democrático, debe provenir del reconocimiento mutuo del valor que tienen los derechos cívicos y de la responsabilidad de participar de manera crítica, libre y deliberativa en la construcción de un proyecto común de sociedad (Bolívar; 2006 & 2008).

Así pues, para alcanzar este nivel de conciencia ciudadana, es necesario que la escuela supere los muros de la escuela y del aprendizaje formal; sea capaz de conquistar nuevos espacios educativos y entablar un nuevo pacto social por la educación con todos los agentes sociales que puedan contribuir a mejorar la calidad de la educación. Por esta razón, el desarrollo de una ciudadanía con sentido de pertenencia y compromiso social requiere que la escuela intente desde el currículum y la práctica educativa fortalecer el sentido de pertenencia del alumnado con el territorio, empleando un enfoque curricular y estrategias pedagógicas capaces de articular el aprendizaje académico con proyectos de investigación y aprendizaje servicio que promuevan la transferencia de los aprendizajes y el conocimiento al contorno social (Subirats 1999; citado por Cabrera, en E. Soriano (coord.); 2002).

En consecuencia, el aprendizaje de la ciudadanía requiere que la escuela revalorice el territorio como el contexto educativo ideal para la formación de una ciudadanía activa participativa y comprometida, trasladando su acción educativa a espacios educativos no formales como pueden ser: el barrio, la ciudad, las asociaciones vecinales, las ONGs, las empresas, los sindicatos, etc. Y, en general, transformando el espacio urbano y rural en un espacio para el desarrollo y el aprendizaje de una identidad ciudadana más participativa y responsable (Subirats, 1999; citado por Cabrera, en E. Soriano (coord.); 2002).

5.2. Integración Bidireccional entre Escuela y Territorio

En una sociedad del conocimiento y la información la educación debe ser un fenómeno permanente en la vida de los individuos, por lo cual la acción educativa no puede limitarse a lo que ocurre dentro de los muros de la escuela. Para que el efecto de la educación sea continuo y permanente la escuela tiene que mantener una relación bidireccional con el territorio. Así, al igual que en el proceso de cualquier interacción comunicativa, también tiene que haber una interacción recíproca entre escuela-comunidad y entre comunidad-escuela para que la escuela sea fuente de una verdadera experiencia de reconocimiento mutuo y de participación. En otras palabras se trata de que la escuela vaya más allá de sus muros, pero también de que la escuela abra sus puertas para que todos lo que estén afuera puedan entrar y aportar a la mejora del proceso de educación (Soler i Mata; 2004).

Por tanto, la educación en la sociedad del conocimiento no puede ser un proceso que comience y termine en la escuela, por lo cual la escuela tiene que buscar nuevas perspectivas y estrategias educativas para integrar los nuevos agentes socializadores y escenarios educativos. En esta tarea por expandir e integrar el trabajo socializador y educativo de la sociedad, la dimensión territorial juega un rol primordial. Así, en la sociedad del conocimiento, no es posible pensar la escuela sin la dimensión territorio, y tampoco el territorio sin la escuela, porque las oportunidades de conocimiento y aprendizaje se han expandido, y estas ya no se encuentran concentradas en la escuela ni son propiedad exclusiva del profesor (Soler i Mata; 2004).

El territorio desde una perspectiva pedagógica tiene que ser entendido en un sentido amplio como un escenario educativo expandido, conformado por múltiples dimensiones: física, social, cívica, económica, cultural, política, etc. En el cual tienen lugar múltiples interacciones humanas y, por tanto, debe ser comprendido como el escenario ideal para la construcción de la ciudadanía activa y responsable. Por lo cual el territorio debe ser una variable educativa, que es necesario tener en cuenta en la programación del currículum, de los objetivos y de las actividades educativas. La dimensión del territorio plantea a los directivos y a los docentes el desafío de repensar el modelo tradicional de escuela, y adoptar una postura crítica y a cuestionar las estructuras tradicionales de la organización burocrática de la escuela como: la asignación de roles, la distribución del poder, la organización y gestión, y, la función y finalidad de la educación (Soler i Mata; 2004).

La integración bidireccional entre escuela-territorio, obliga a entender la escuela desde la perspectiva del territorio y el territorio desde la perspectiva de la escuela. Estas dos visiones complementarias conforman el proyecto educativo de territorio en el que la escuela actúa como el eje articulador del desarrollo sociocultural y educativo del municipio. Y además, permite unir y coordinar territorios, zonas, o sectores educativos en torno a expectativas y necesidades educativas comunes (Soler i Mata; 2004).

En resumidas cuentas pensar la escuela desde el binomio escuela-territorio, obliga a replantear algunas de las cuestiones fundamentales de la educación sobre el significado de los aprendizajes y el sentido de la escuela, en una sociedad que entraña múltiples desafíos y contradicciones sociales, que dificultan la tarea de educación y socialización de la escuela. Así, algunas cuestiones importantes a repensar en una escuela inclusiva y abierta al territorio son: ¿Cómo se distribuyen los roles y las relaciones de poder entre profesores y familiares? ¿Cómo se organiza y gestiona la escuela con la participación de la comunidad? ¿Cuál es la función de la escuela y la educación, cuando su propósito no es sólo organizar actividades escolares, sino también servir como centro de desarrollo social y cultural para toda la comunidad?

La perspectiva de una escuela enraizada en el territorio debería estar orientada por las siguientes ideas fuerza (Soler i Mata; 2004):

1. La escuela como lugar de encuentro y de acogida: orientada hacia el descubrimiento de los otros.
2. La escuela sin muros: una ventana abierta al mundo más cercano y más lejano.
3. La escuela como espacio de síntesis: la recuperación de la cultura del collage.
4. La escuela – comunidad o la escuela como una empresa colectiva: la presencia del entorno físico y humano, y el desarrollo de un proyecto compartido.
5. La escuela a tiempo completo: la educación a lo largo de la vida (la unión entre diversas etapas educativas; de la escuela infantil a la formación permanente de adultos) la relación entre la educación formal e informal.
6. La escuela generadora de valores: el rechazo de la neutralidad y la necesidad de ayudar a los niños, adolescentes y jóvenes a interpretar el mundo.

Por otro lado, si se trata de interpretar el territorio desde la perspectiva de la escuela, se piensa la educación como un proceso socioeducativo que involucra a toda la comunidad (familia, maestros, educadores, asociaciones, instituciones, administración, empresas, etc.) como agentes educativos. Así, las mismas ideas fuerza que son válidas para la escuela abierta al territorio arrojan luz sobre el significado educativo del territorio en la escuela (Soler i Mata; 2007):

1. La vinculación emocional y cultural de las personas al territorio.
2. El territorio como espacio cívico de relaciones humanas.
3. El territorio como fuente de conocimiento y de desarrollo personal y social.
4. La participación y coordinación de los diversos agentes educadores.
5. El trabajo en red dentro del territorio para vertebrar un proyecto educativo y sociocultural integrador e integral que trascienda el marco escolar.
6. La educación más allá de la escuela pero también con la escuela y desde la escuela.

7. Las relaciones educativas como una posibilidad de encuentro y acogida.
8. La educación como proyecto colectivo “todos aprendemos, todos enseñamos” y, por tanto, “todos educamos”.
9. La educación como oportunidad para construir valores y, por lo tanto, ciudadanía.

5.3. Proyecto Educativo de Ciudad y Vinculación de la Escuela con el Territorio

La ciudad misma se convierte en un agente educativo cuando posee las condiciones urbanísticas capaces de satisfacer los derechos y libertades de los seres humanos y cuando las personas pueden experimentar y conocer el patrimonio educativo, histórico y cultural de la comunidad (Gómez-Granell; 2001).

El concepto de ciudades educadoras tal como se aplica en la ciudad de Barcelona es una propuesta que intenta ir mucho más allá del modelo convencional, que se apoya en el principio de la “pedagogía de la ciudad”; este generalmente, se reduce, a considerar la ciudad como un plexo de recursos pedagógicos puestos al servicio de las escuelas. En cambio, se trata de que sea la misma ciudadanía la que genere un programa pedagógico, y diseñe las condiciones para que este proyecto educativo vaya impregnando todo el tejido social por medio de acciones educativas y sociales, y que sean coherentes con las finalidades y objetivos pedagógicos del proyecto educativo de ciudad (Gómez-Granell; 2001).

De este modo, se genera un proyecto de ciudad educadora que promueve la participación activa y la corresponsabilidad de todos los agentes educativos (escuela, familia, museos, medios de comunicación, asociaciones, urbanistas, administración, etc.) en la planificación y realización de un plan estratégico de educación para la ciudad construido de manera consensuada y participativa (Gómez-Granell; 2001).

Por tanto, se trata de invertir el principio de “pedagogía de ciudad” a uno de “ciudad pedagógica” que define mejor la idea de un proyecto cooperativo y colectivo. Los proyectos educativos de ciudad implican un reconocimiento explícito de que la escuela no puede resolver sola los problemas de la crisis de la

educación y de que el mejoramiento de la calidad de la educación requiere de un nuevo pacto educativo entre la escuela y la comunidad. En este sentido, la premisa fundamental que orienta cualquier “proyecto educativo de ciudad” es el principio de corresponsabilidad⁸ entre los diversos agentes educativos locales, comunales y nacionales (Gómez-Granell; 2001).

El concepto de ciudad educadora también reconoce otra idea clave de la educación comunitaria, que es la necesidad de que las ciudades educadoras cuenten con un sistema educativo integral, de manera que, todas las personas puedan aprovechar mejor las oportunidades de aprendizajes formal e informal presentes en el tejido social. Así, se pretende asegurar una mayor igualdad de oportunidades y el acceso equitativo a la educación (Gómez-Granell; 2001).

De este modo, el proyecto educativo de ciudad se plantea como un proyecto global que busca articular y coordinar, los distintos proyectos educativos de proximidad existentes en los diversos distritos y barrios de la ciudad, que a su vez responden a diversos problemas e intereses particulares de cada territorio, con el propósito de articular e integrar todas estas iniciativas bajo un proyecto global, que ayude a darles mayor visibilidad, mejorar el uso de los recursos y de los resultados (Gómez-Granell; 2001). Por tanto, el objetivo de los proyectos educativos de ciudad es coordinar de manera coherente los diversos agentes y recursos educativos existentes en la ciudad como familia, asociaciones, educación no formal, escuela, servicios sociales y educativos, ayuntamientos, ONGs, etc., con el propósito de promover un proyecto colectivo que tenga como finalidad lograr el mejoramiento del rendimiento escolar desde una perspectiva de equidad y de igualdad de oportunidades (Gómez-Granell; 2001).

Así, el proyecto de ciudades educadoras hace hincapié en la dimensión social y comunitaria de la educación porque en la medida en que se plantea la necesidad de construir un proyecto colectivo y social se reconoce que una cuestión

⁸ “Sin corresponsabilidad ciudadana, sin la implicación de la comunidad, de los diversos agentes educativos, sociales, culturales, que actúan en el territorio, sin la participación de entidades, asociaciones, sindicatos, empresarios, universidades, etc., es imposible dar forma al proyecto y mucho menos llevarlo a la práctica.” Gómez-Granell (Coord). *La ciudad como proyecto educativo*. Octaedro. 2001. Pág. 29.

fundamental es lograr la participación de toda la comunidad en la realización del proyecto. Asimismo, esta condición es una oportunidad para proponer nuevas formas de participación ciudadana que garanticen un mayor control social de la comunidad sobre la educación, mediante la participación activa y responsable de la ciudadanía. En consecuencia, se trata de diseñar formas de participación genuinas para que todos los agentes educativos puedan tomar parte en el proceso de gestión, desarrollo y evaluación de las acciones educativas, y d proponer acciones educativas comunitarias que garanticen un control real de la comunidad sobre la educación (Gómez-Granell; 2001).

Estos proyectos educativos de ciudad se caracterizan por explorar modelos de democracia participativa y deliberativa que superen o complementen los modelos representativos o formales de participación. En este contexto, la formación de una ciudadanía más activa y responsable es la premisa fundamental para alcanzar un mayor control, por parte de la comunidad de las políticas culturales y para que estas reflejen de manera más auténtica las expectativas y necesidades de la sociedad civil. Además, cabe destacar que el proyecto educativo de ciudad, promueve la apertura de una esfera pública democrática que genera oportunidades para que los ciudadanos puedan ejercer los derechos y libertades civiles en un contexto participativo y deliberativo, y participar en un asunto de interés público como la educación (Gómez-Granell; 2001).

Finalmente, cabe destacar que los proyectos educativos de ciudad, son una oportunidad para que las escuelas y los docentes recuperen el reconocimiento y la valorización social a través de la propuesta de políticas de desarrollo educativo y cultural hacia la comunidad. De este modo, si la escuela y los profesores tienen un rol más protagónico en el desarrollo cultural de la comunidad, es más probable que se produzca una mayor identificación positiva de la comunidad con la escuela y los docentes. Asimismo, la escuela se convertiría en un centro de desarrollo social y cultural para la comunidad al fortalecer los vínculos de asociación y cooperación con otros agentes educativos presentes en el territorio.

**UN NUEVO MODELO DE CIUDADANÍA: PARTICIPATIVA,
DELIBERATIVA Y SOLIDARIA**

CONTENIDO

1. *La ciudadanía como práctica social compleja: derechos, deliberación, participación y sentido de pertenencia.*
2. *Análisis de la estructura y significado de la competencia social y ciudadana desde la perspectiva normativa y teórica.*
 - 2.1. *Principales componentes estructurales y significado de la competencia como saber hacer complejo.*
 - 2.2. *La competencia social y ciudadana desde la perspectiva del RD 1513/2006, loe 2006.*
 - 2.3. *La competencia social y ciudadana desde una perspectiva educativa y curricular.*
 - 2.4. *La competencia social y ciudadana desde una perspectiva ética y filosófica.*
3. *La ciudadanía como práctica social compleja: construcción teórica de un nuevo modelo de ciudadanía.*
 - 3.1. *Definición de las principales dimensiones y subcompetencias de la ciudadanía como práctica social compleja.*
4. *Análisis de las principales dimensiones y subcompetencias de la ciudadanía como práctica social compleja.*
 - 4.1. *La ciudadanía como práctica social compleja: análisis de la dimensión saber participar en procesos comunicativos democráticos.*
 - 4.2. *La ciudadanía como práctica social compleja: análisis de la dimensión saber convivir y cooperar en una sociedad democrática.*
 - 4.3. *La ciudadanía como práctica social compleja: análisis de la dimensión saber participar y ejercer la ciudadanía democrática.*

**UN NUEVO MODELO DE CIUDADANÍA: PARTICIPATIVA,
DELIBERATIVA Y SOLIDARIA**

1. La Ciudadanía como Práctica Social Compleja: Derechos, Deliberación, Participación y Sentido de Pertenencia

La pregunta sobre qué tipo de ciudadanía y qué cualidades tendría que poseer una ciudadanía capaz de afrontar los problemas y desafíos de la sociedad actual, nos ha llevado a reconocer el valor que tiene desde la perspectiva del republicanismo cívico en el desarrollo de la identidad cívica, la noción de hábitos o virtudes cívicas y el enfoque pedagógico de aprendizaje basado en competencias, primordialmente, por el énfasis que estas teorías ponen en la participación del ciudadano en la esfera pública, la práctica de las libertades cívicas y el aprendizaje a través de la movilización y transferencia del conocimiento a la resolución de tareas o problemas conectados con el contexto social o laboral del estudiante.

Por otra parte, de acuerdo con el planteamiento del republicanismo cívico, la conservación de la democracia no está garantizada exclusivamente por la existencia de unas instituciones democráticas y el reconocimiento formal de los derechos jurídicos de los ciudadanos, pues, el fundamento último del gobierno democrático radica en el ejercicio del poder por el pueblo y para el pueblo, primordialmente a través de la autonomía y el autogobierno. Por lo tanto, para que en la democracia el pueblo conserve la soberanía del poder político y la democracia sea un auténtico gobierno del pueblo por el pueblo y para el pueblo, es prerequisite que el status jurídico de la ciudadanía sea complementado por la educación de una ciudadanía pertrechada con los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para que los ciudadanos puedan concretar en la vida social los derechos cívicos y políticos que reconoce la sociedad democrática (Bárcena; 1997; Villaverde Rico; 2008; Echeverría; 2000).

Un Modelo de Ciudadanía Participativa, Social y Deliberativa

De ahí pues, que uno de los desafíos fundamental del la política educativa de una gobierno auténticamente democrática sea la tarea de educar de manera eficiente una ciudadanía participativa, deliberativa y solidaria. Pues, los buenos ciudadanos no pueden surgir de la historia de forma natural y espontánea, sino que son en primer lugar, producto del reconocimiento jurídicos de los derechos cívicos por los estados política y socialmente desarrollados. Y, en segundo lugar, el producto de las instituciones y servicios sociales proporcionados por el estado, que garantizan las condiciones educativas para la formación de las capacidades cognitivas y las habilidades cívicas y participativas que imprescindibles para el uso correcto de las libertades públicas (Bárcena; 1997; Villaverde Rico; 2008; Echeverría; 2000).

En consecuencia, el modelo de educación cívica y política que proponemos, se deriva del reconocimiento de que la sociedad democrática requiere de un tipo de ciudadanía que se identifica con la práctica activa de las libertades y responsabilidades públicas y, por tanto, de una ciudadanía cuya vida en parte, se centre en la participación en la esfera pública, el compromiso social, la deliberación en el debate público, la convivencia pacífica y la solidaridad activa con la comunidad. De acuerdo con este planteamiento, la ciudadanía debe entenderse como una práctica política y social compleja, que en términos educativos implica que la acción educativa esté focalizada en el desarrollo de las competencias cívicas y políticas, y orientada por valores como: el diálogo y la deliberación, la libertad y la autonomía moral, la cooperación y la solidaridad social, y la protección del bien común y el interés democrático (Arendt; 1993 & 1997; Bárcena; 1997).

De acuerdo con esta conceptualización de ciudadanía como práctica social compleja, la plena realización de la condición de ciudadanos requiere que los individuos estén pertrechados con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que son imprescindibles para garantizar la cohesión social y el funcionamiento correcto del sistema democrático. Así pues, desde el enfoque de la ciudadanía como práctica compleja, los objetivos de aprendizaje y evaluación de los programas de formación de la ciudadanía, deberían centrarse en el aprendizaje de contenidos conceptuales como: el conocimiento de los derechos cívicos y de los fundamentos legales del sistema democrático, pero sobre todo enfatizar la

formación de aquellas competencias sociales y ciudadanas (CSyC a partir de ahora) que sean indispensables para que los individuos puedan participar de forma activa en la vida pública, convivir de forma pacífica y construir vínculos sociales de solidaridad y cooperación con la comunidad (Bolívar; 2006 & 2008 ; Cabrera, en E. Soriano (coord.); 2002).

2. Análisis de la Estructura y Significado de la Competencia Social y Ciudadana desde la Perspectiva Normativa y Teórica

2.1. Principales Componentes Estructurales y Sentido de la Competencia como Saber Hacer Complejo

Una competencia es la capacidad para transferir y movilizar recursos cognitivos y no cognitivos complejos con la intención de enfrentar con éxito una familia de tareas o situaciones problemas de la vida cotidiana. En este sentido, se puede afirmar que la competencia consiste en la capacidad de los sujetos para responder a demandas complejas, provenientes de situaciones o tareas de la vida cotidiana, que exigen la movilización y aplicación de estructuras cognitivas y no cognitivas a la resolución de estos problemas (A. Escamilla; 2008; Marco Stiefel; 1990; Denyer *et al.*; 2007).

La adopción del concepto de competencia en el diseño curricular significa entender el proceso de aprendizaje como un proceso y situación compleja que implica la capacidad de integrar y adquirir componentes personales como: las estructuras cognitivas y no cognitivas (conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de los individuos); responder a una demanda externa (resolver con éxito un problema o realizar una actividad o tarea), y la existencia de múltiples contextos y situaciones (escolar, familiar, social, laboral) ante los cuales el alumno debe “mostrar y demostrar” la funcionalidad y la significatividad de las competencias (Bolívar; 2006 & 2008; Marco Stiefel; 1990;).

De este modo, el auténtico aprendizaje consiste en la capacidad del estudiante para articular de manera exitosa un esquema cognitivo complejo, que debe integrar de manera reflexiva y funcional tanto conocimientos teóricos como habilidades prácticas, actitudes y valores, es decir, movilizar recursos cognitivos y habilidades psicosociales (A. Escamilla; 2008; M. Denyer *et al.*; 2007). Además, la adquisición

de una competencia supone que el estudiante sea capaz de movilizar y transferir esta estructura cognitiva aprendidas a la resolución de una tarea o problema complejo, específico del contexto y situación social, cultural o laboral del estudiante (A. Escamilla; 2008; M. Denyer *et al.*; 2007). De este modo, el sentido de la adopción del enfoque del aprendizaje basado en competencias, en el diseño curricular de acuerdo con la LOE/2006, tiene la función de “poner el acento en los aprendizajes imprescindibles”, “integrar los diversos tipos de aprendizaje” y “orientar la enseñanza a la aplicación de los saberes adquiridos” (B. Marco Stiefel; LOE, 2006 en Bolívar; 2008).

2.2. La Competencia Social y Ciudadana desde la Perspectiva del RD 1513/2006, LOE 2006

Uno de los referentes obligados a la hora de comprender los contenidos y estructura de la CSyC es la definición que establece la normativa vigente, el RD 1513/2006 de 7 de diciembre, que describe en detalle los conocimientos, habilidades y actitudes que supone la adquisición de esta competencia. De acuerdo con la LOE 2006 las competencias básicas se refieren a los aprendizaje que debe haber adquirido una persona al final de la Enseñanza Obligatoria y que son imprescindibles para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa e incorporarse a la vida laboral de manera satisfactoria y ser capaz de aprender a lo largo de la vida (B. Marco Stiefel; 1990; A. Bolívar; 2006 & 2008).

En cuanto a la CSyC la LOE 2006 señal que su adquisición es imprescindible para que los ciudadanos sean capaces de comprender la realidad social, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a la mejora de la sociedad. Asimismo, establece que la CSyC reúne e integra diversos componentes fundamentales como: conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones, y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas (LOE, 2006, en A. Bolívar; 2006 & 2008).

El análisis bibliográfico de la LOE 2006 nos permite determinar que esta distingue al menos cuatro dimensiones clave, y sus respectivas habilidades y destrezas, que

en su conjunto conforman la CSyC, y que se pueden resumir de la siguiente manera (LOE, 2006, en A. Bolívar; 2006 & 2008):

a) Dimensión cognitiva:

- La comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas.
- Comprender la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive.
- Comprensión crítica de la realidad y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad.
- Entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo.

b) Dimensión social:

- Conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar sus propias ideas y escuchar las ajenas.
- Práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.
- Expresar las ideas propias y escuchar las ajenas.
- Ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio.
- Resolución y prevención de los conflictos con actitud constructiva.
- Tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo.
- La valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres.

c) Dimensión ética:

- Autonomía en la toma de decisiones, utilizando los conocimientos y valores construidos mediante la reflexión crítica y el diálogo.
- Tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la

reflexión crítica y el diálogo.

- Emplear el juicio moral basado en los valores y prácticas democráticas para afrontar la convivencia y los conflictos.
- Utilizar el juicio moral para tomar decisiones, y ejercer los derechos y deberes de la ciudadanía.
- Construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos.

d) Dimensión cívica y política:

- Ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.
- Participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.
- Disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica.
- Reflexionar críticamente sobre los conceptos de: democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.
- Construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos.

Por último, la LOE 2006 sintetiza las habilidades fundamentales que supone la adquisición de CSyC, señalando que esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos, empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

2.3. La Competencia Social y Ciudadana desde una Perspectiva Educativa y Curricular

El análisis de la estructura y los contenidos que implica la enseñanza de la CSyC, requiere que revisemos también las teorías y conceptualizaciones provenientes del campo de la investigación pedagógica y psicológica, con tal obtener una comprensión que sea lo más completa posible de la definición de los contenidos y

estructura de la CSyC, y de la repercusión de su enseñanza en el diseño del curriculum y de las prácticas educativas.

Siguiendo la perspectiva teórica de Bisquerra (2008) la enseñanza de la CSyC, se puede abordar desde dos grandes enfoques:

Por una parte, el enfoque disciplinar, relacionado con el área de la educación para la ciudadanía (a partir de ahora EpC), centrada en la enseñanza de contenidos cognitivos como: aspectos legales, jurídicos, históricos y políticos; el conocimiento de los derechos y deberes, los fundamentos éticos y morales de la ciudadanía, la constitución y la estructura política del estado, etc. Y por otra, desde el enfoque transversal, centrado en el desarrollo de las competencias, poniendo un mayor énfasis en el desarrollo cívico y social de los individuos como: el aprender a vivir juntos, habilidades sociales, habilidades comunicativas, emocionales, resolución de conflictos, prevención de la violencia, pensamiento crítico, redes de apoyo y de información.

De acuerdo con Bisquerra (2008) el principal objetivo de la EpC, es prepara a los alumnos para implicarse en procesos democráticos, educarlos para la convivencia democrática y para interactuar de forma efectiva con otras personas. Por tanto, uno de los objetivos primordiales de la EpC debe ser el desarrollo de las competencias sociales necesarias para la convivencia en democracia, el respeto a las normas básicas de convivencia y el desarrollo del sentido de responsabilidad como ciudadanos.

Asimismo, este autor asegura que la enseñanza de la CSyC, conlleva la transmisión y promoción de actitudes y valores como: el interés por el bien común, creencia en la dignidad humana, interés por resolver conflictos, disposición a actuar con responsabilidad, cuidar de los otros y de uno mismo, meditar y calcular el efecto que las propias acciones tiene sobre los demás, respeto y tolerancia, juzgar y actuar de acuerdo a un código moral, coraje para defender un punto de vista, apertura al cambio de opiniones, iniciativa y esfuerzo, civismo y respeto por la ley, determinación para actuar justamente, compromiso con la igualdad de oportunidades entre los sexos, interés por los derechos humano, e interés por el medio ambiente.

Un Modelo de Ciudadanía Participativa, Social y Deliberativa

Por otra parte, según Bisquerra (2008) el desarrollo de estas actitudes y valores, requiere el desarrollo de habilidades instrumentales, tales como: argumentar y razonar oralmente y por escrito, cooperar y trabajar con otros, apreciar las experiencias y perspectivas de los otros, tolerar los puntos de vista de otros, la resolución dialógica de problemas, usar críticamente la tecnología y la información, pensar críticamente y buscar evidencias, reconocer formas de manipulación y persuasión, identificar influencias sociales, morales y políticas.

Por tanto, la perspectiva de Bisquerra sobre la CSyC, coincide con el supuesto aceptado por la normativa legal, que define esta competencia como una estructura cognitiva que engloba el conjunto de conocimientos, valores, sentimientos y habilidades que definen un ciudadano activo. Así pues, según Bisquerra la enseñanza de la CSyC, supone la realización de un conjunto de prácticas que prepara a las personas para jugar un papel activo en la vida democrática, así como el uso de estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje, diseñadas con el objetivo de preparar a los alumnos para ejercer en la vida pública sus derechos y responsabilidades cívicas.

En consecuencia, la enseñanza de la EpC, no puede restringirse a la transmisión de los contenidos de una asignatura específica, pues la EpC, implica el desarrollo de la CSyC, que constituye un saber hacer o práctica compleja, que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores; y, por tanto, implica un aprendizaje a lo largo de la vida, y la capacidad para relacionar el aprendizaje con tareas y problemas del medio social y cultural del alumno. De este modo, el aprendizaje efectivo de la CSyC, implica un enfoque transversal, que asegure su abordaje por cualquier disciplina del curriculum y la implantación de un diseño curricular que potencie algún tipo de experiencia educativa que permita relacionar el aprendizaje con la realización de una actividad o tarea con contenido social.

Así pues, el enfoque transversal de la CSyC, se puede realizar desde cualquier asignatura siempre y cuando se potencien experiencias educativas como las siguientes (Bisquerra; 2008; Pág. 28):

- Adquirir un significado histórico del desarrollo de la democracia.

- Relacionar los contenidos abstractos adquiridos con las situaciones concretas de la vida cotidiana en las cuales deben aplicarse.
- Respetar las normas y las libertades.
- Respetar la diversidad.
- Relacionar las EpC con las experiencias familiares y comunitarias.
- Participar en el gobierno del centro educativo.
- Adquirir competencias para el trabajo en equipo.
- Desarrollar competencias para interpretar críticamente la información recibida, particularmente las que proceden de los “mass media”.
- Juntarse con otras personas para analizar y satisfacer una necesidad social.
- Aprender sobre las causas de los conflictos sociales y vislumbrar oportunidades para solucionarlos.
- Relacionar la EpC las experiencias familiares y comunitarias.
- Expresar los propios puntos de vista de cara a facilitar la convivencia.
- Realizar servicios sociales voluntarios.
- Participar en el gobierno del centro educativo.

Asimismo, la enseñanza de la EpC se puede matizar con un enfoque político, centrado en la transmisión de conocimientos relativos al sistema de gobierno democrático, la constitución y los derechos y deberes, con un enfoque de desarrollo humano que enfatiza el aprendizaje de competencias, en este caso la enseñanza pone un mayor énfasis en la formación de la voluntad y de las actitudes.

En relación a los contenidos de la EpC, Bisquerra examina los estándares curriculares asumidos por diversos organismos internacionales (*Center for Civic Education, National Council for Social Studies, Internacional Association for the Evaluation of Education Achivement, Education Comission of the States, National Center for Learnign and Citizenship*) históricamente vinculados a la investigación y evaluación de la educación cívica, llegando a la conclusión de que los contenidos del curriculum democrático de EpC, se pueden simplificar en tres grandes dimensiones de contenido o saberes (Bisquerra; 2008; Págs. 29-30):

a) Conocimiento cívico:

- Vida cívica, la política y el gobierno.

- Los fundamentos del sistema político.
- Derechos y deberes. Los Derechos Humanos.
- La democracia.
- Las relaciones con otros países. Política internacional.
- Los roles de un ciudadano en democracia.

b) Habilidades:

Habilidades intelectuales (pensamiento cívico).

- Identificar y describir.
- Explicar y analizar.
- Evaluar, tomar posición y defenderla.

Habilidades participativas.

- Interactuar. Debatir, solucionar conflictos.
- Controlar, conducir.
- Influir

c) Disposiciones cívicas y de participación:

- Ser un miembro autónomo en la sociedad.
- Asumir las responsabilidades (personales, políticas y económicas) de un ciudadano.
- Respetar los valores individuales y la dignidad humana. Justicia, libertad, igualdad, honestidad.
- Participar en asuntos cívicos de manera informada, reflexiva y efectiva.
- Sentir que las propias acciones pueden contribuir a construir una sociedad diferente.
- Promover el funcionamiento saludable de la democracia constitucional.

2.4. La Competencia Social y Ciudadana desde una Perspectiva Ética y Filosófica

Otra aproximación a la definición de los contenidos y estructura de la CSyC, es la que nos ofrecen Marina y Bernabeu (2008), que desde un enfoque más ético y psicológico, definen la CSyC como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que son indispensables para que cualquier individuo pueda integrarse plenamente a la vida social y política. De acuerdo con estos autores la CSyC está compuesta por competencias interpersonales y por competencias cívicas.

Las competencias interpersonales según los autores citados son aquellas conductas necesarias para tomar parte en la vida social, convivir de forma eficiente y resolver

conflictos interpersonales. Estas habilidades se relacionan con la capacidad para relacionarse y convivir de forma eficiente con los otros, tanto en el ámbito público como privado. En cuanto a las competencias cívicas, se trataría de un conjunto de habilidades y destrezas, que facultan a los individuos para participar e involucrarse en la vida pública (Marina y Bernabeu; 2008).

Uno de los aportes más interesantes de la teoría de Marina y Bernabeu (2008) para la construcción de una teoría de la competencia, es la idea de que la CSyC sería una habilidad compleja, producto de la combinación de múltiples factores, que considerados en su conjunto contribuyen al pleno desarrollo y adquisición de la CSyC en el alumnado.

Según Marina y Bernabeu, el desarrollo de la CSyC depende de la concurrencia de 8 factores que incluyen aspectos cognitivos, habilidades sociales, comunicativas, emocionales y actitudes morales (Marina y Bernabeu, 2008):

- **Conciencia de la vinculación social:** hace referencia a la comprensión y valoración de la importancia de relacionarse con los otros para el desarrollo personal y social del individuo, y a la importancia de comprenderse a sí mismo como parte de una realidad social, histórica y cultural; reconociendo y comprendiendo que la realización personal depende de la plena integración del individuo a la comunidad, para lo cual es indispensable saber convivir, cooperar, comunicarse y entenderse mutuamente.

- **Autonomía personal:** se relaciona con la experiencia de la autoconciencia y la autodeterminación, es decir, la capacidad del sujeto de ser dueño de sí mismo y de actuar con independencia de cualquier fuerza ajena a la conciencia que coaccione desde fuera el pensamiento y la conducta. La autonomía se relaciona con la libertad del sujeto para hacerse responsable de su comportamiento, juzgando por sí mismo las consecuencias éticas de sus actos y la libertad para ponerse a sí mismo normas y principios morales que regulen su conducta. La autonomía y la responsabilidad moral son indispensables para que el sujeto pueda vincular el

desarrollo del proyecto de vida personal con el reconocimiento y aceptación de la responsabilidad moral y social que implica la vida en común.

- **Comunicación, comprensión y empatía:** El entendimiento mutuo es el fundamento de la sociabilidad y de la vida en común. La comunicación en el sentido social del término, supone saber participar en una conversación, diálogo y discusión democrática, y representa una habilidad que es clave para la convivencia. En este sentido una dimensión clave de la CSyC es la capacidad de utilizar el lenguaje simbólico para expresar las ideas, opiniones, sentimientos, argumentar y empatizar con la intención de alcanzar la comprensión y el entendimiento mutuo. Asimismo, la comprensión social implica adoptar la perspectiva social y ser capaz de sentir empatía para ponerse en el lugar del otro. La comunicación en este sentido es parte de una actitud social y moral que requiere la predisposición a escuchar y entender la perspectiva de los otros.

- **Cooperación y colaboración:** El trabajo cooperativo y la colaboración son un componente esencial del funcionamiento de la sociedad, que en cierto modo es el efecto del trabajo y la interacción colectiva y coordinada de los seres humanos. Por tanto, es fundamental desarrollar la habilidad de los alumnos para trabajar en equipo, tomar decisiones colectivas y comprometerse en la realización de acciones colectivas coordinadas con la finalidad de rechazar la injusticia, mejorar la realidad social y profundizar la democracia.

- **Resolución de conflictos:** Se refiere a la habilidad de los individuos para prevenir y resolver de forma pacífica los conflictos interpersonales propios de una sociedad pluralista, diversa y multicultural. Esta destreza implica el reconocimiento y la valoración de la importancia del diálogo, la negociación y la deliberación para afrontar las situaciones conflictivas de la convivencia, asumiendo una actitud constructiva ante los conflictos y ser capaz de adoptar la perspectiva del otro y de utilizar el diálogo, la negociación y la mediación como vía de entendimiento mutuo.

- **Sentimientos prosociales:** son el fundamento de los comportamientos éticos y políticos que consideramos más valiosos como, la solidaridad, el altruismo,

la compasión, las conductas de ayuda. El altruismo es el sentimiento que atiende a las necesidades de los demás antes que a las de uno mismo, la solidaridad permite captar las situaciones de dificultad de otras personas y nos mueve a actuar para ayudarlas, la compasión consiste en sentirnos afectados por el sufrimiento de otros. La solidaridad crea una conciencia de “humanidad compartida”, así como redes sociales y de confianza mutua. Finalmente, el resultado de estos sentimientos son las conductas de ayuda, es decir, todo tipo de comportamientos que tienen por finalidad prestar ayuda desinteresada, y cuya manifestación supone la existencia de una motivación intrínseca que puede ser la realización de un valor o la autorecompensa.

- **Respeto hacia todo lo valioso:** La educación del respeto hacia todo lo valioso es imprescindible para el desarrollo de la CSyC, porque el respeto supone aceptar que la libertad tiene límites y vincular la subjetividad a la realización de proyectos personales y colectivos que dan sentido a la libertad. El respeto y la responsabilidad son dos virtudes fundamentales para la educación del carácter, ya que se pueden considerar como valores compartidos a pesar de las diferentes perspectivas morales. Una cuestión fundamental es el tema de la dignidad moral y la justicia que significa reconocer el valor de algo o alguien y el tratamiento moral de los otros de acuerdo con la dignidad intrínseca de cualquier ser humano, para lo cual es necesario comprender en qué consiste la dignidad moral y cómo se protege.

- **Conductas de participación democrática:** Este factor se refiere a la necesidad de formar la iniciativa y la autonomía personal, que puede concretarse en la delegación de responsabilidades en los diversos ámbitos de la vida. También se refiere a la participación en la vida pública y la convivencia democrática, la capacidad de reflexión sobre los problemas de la sociedad actual y el ejercicio de la participación activa y el compromiso con la comunidad. En el desarrollo de esta dimensión es fundamental la vinculación de la escuela con el contexto social y las familias, pues la participación y la responsabilidad se implican progresivamente pasando de la vida familiar a la escuela y, luego, del comportamiento cívico a la participación en la comunidad.

3. La Ciudadanía como Práctica Social Compleja: Construcción Teórica de un Nuevo Modelo de Ciudadanía

3.1. Definición de las Principales Dimensiones y Subcompetencias de la Ciudadanía como Práctica Social Compleja

Así, una vez establecido el marco teórico conceptual en base al análisis de la normativa vigente y de las teorías pedagógicas y psicológicas existentes sobre el significado de la CSyC, en esta sección nos proponemos delimitar las dimensiones de competencia y las subcompetencias que constituyen los componentes fundamentales del aprendizaje de la ciudadanía como un saber hacer complejo, a partir de una síntesis de las diferentes teorías y conceptos examinados en este marco teórico.

El desarrollo de una ciudadanía más participativa, responsable y comprometida con la vida cívica y política, implica como lo confirman las teorías filosóficas y pedagógicas examinadas, la construcción de un nuevo modelo de ciudadanía, mucho más centrado en la práctica de las virtudes públicas, el desarrollo de competencias cívicas y del sentido de pertenencia a la comunidad (Bolívar; 2006 & 2008). Así pues, según la perspectiva del republicanismo cívico y la teoría de las competencias, la ciudadanía se debe entender como un saber hacer complejo que implica la adquisición de competencias ciudadanas o virtudes públicas, que se pueden definir como estructura cognitivas compleja que integran: conocimientos, habilidades, actitudes y valores, cuyo desarrollo dura toda la vida y su dominio supone que los individuos sean capaces de movilizar y transferir dicho saberes a la resolución de una tarea-problema específica del mundo social y político (Escamilla; 2008; Marco Stiefel; 1990).

En la construcción del concepto de ciudadanía como saber hacer o práctica social compleja hemos teniendo en cuenta que en el diseño curricular basado en competencias, la programación se estructura desglosando las competencias en grandes bloques o ámbitos de competencia que, por lo general, se denominan dimensiones, y que estas se desglosan a su vez en subcompetencias y sus respectivos indicadores.

Un Modelo de Ciudadanía Participativa, Social y Deliberativa

Así pues, siguiendo este mismo procedimiento hemos establecido tres dimensiones de competencia, que se desglosan en una serie de subcompetencias, que finalmente se concretizan en una serie de indicadores, que constituyen las operaciones o tareas observables que permiten evaluar el nivel de desarrollo y dominio de una competencia, y que en definitiva representan el saber hacer complejo que se espera que el alumno domine al final del curso.

Finalmente, luego de examinar las diversas perspectivas teóricas de ciudadanía y los principales componentes de la estructura de la CSyC desde la perspectiva teórica y normativa, hemos dividido la competencia social y ciudadana, en tres dimensiones de competencia y sus respectivas subcategorías e indicadores, que hemos denominado de la siguiente manera:

- *Saber participar en procesos comunicativos democráticos.*
- *Saber convivir y cooperar en una sociedad democrática.*
- *Saber participar y ejercer la ciudadanía democrática.*

A continuación ofrecemos un cuadro resumen del proceso de síntesis teórica de las diferentes dimensiones de la ciudadanía entendida como proceso social, elaborada a partir del material teórico y normativo examinado en el este marco teórico:

**Tabla Nº 2:
Construcción Teórica del Concepto de Ciudadanía como Práctica Compleja**

CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO CIUDADANÍA COMO PRÁCTICA SOCIAL COMPLEJA			
ESTRUCTURA INTERNA COMPETENCIA (DeSeCo)	COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA (LOE 2006)	COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA (TEORÍA)	PRÁCTICA SOCIAL COMPLEJA (SÍNTESIS PROPIA)
Conocimientos Habilidades cognitivas	Practicar el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos tanto personales como sociales. Comprender la realidad social,	Conciencia de la vinculación social. Autonomía personal. Responsabilidad. Autocontrol. Asertividad.	SABER PARTICIPAR EN PROCESO DEMOCRATICOS Participación en Procesos de Diálogo, Deliberación y Negociación Democrática

Un Modelo de Ciudadanía Participativa, Social y Deliberativa

<p>Habilidades prácticas</p> <p>Actitudes</p> <p>Sentimientos y emociones</p> <p>Valores</p>	<p>cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural.</p> <p>Utilizar el juicio moral para tomar decisiones, y ejercer los derechos y deberes de la ciudadanía.</p> <p>Expresar las ideas propias y escuchar las ajenas.</p> <p>Ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás</p> <p>Ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista Comprensión crítica de la realidad histórica y social, su evolución, sus logros y sus problemas</p> <p>Valorar las diferencias y reconocer la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres</p> <p>Participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas</p> <p>Razonamiento crítico y argumentado sobre situaciones reales y capacidad de dialogar para comprensión compartida de realidad</p> <p>Emplear el juicio moral basado en los valores y prácticas democráticas para afrontar la convivencia y los conflictos</p> <p>Tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando los intereses individuales y grupales</p> <p>Autonomía en la tomar decisiones utilizando los conocimientos y valores construidos mediante la reflexión crítica y el diálogo en contexto de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad</p> <p>Habilidad para resolver conflictos de valores e intereses de la convivencia con actitud constructiva</p>	<p>Competencia moral. Comunicación, comprensión y empatía.</p> <p>Cooperación y colaboración.</p> <p>Resolución de conflictos.</p> <p>Sentimientos prosociales: solidaridad, altruismo, compasión, conductas de ayuda.</p> <p>Respeto hacia todo lo valioso.</p> <p>Responsabilidad y participación política.</p>	<p>Conciencia de la Existencia de Diferentes Perspectivas para Analizar la Realidad</p> <p>Predisposición a la Prevención y Solución Dialógica de Conflictos</p> <p>SABER CONVIVIR Y COOPERAR EN SOCIEDAD</p> <p>Conciencia de la responsabilidad compartida y predisposición a la cooperación.</p> <p>Manifestación de sentimientos pro-sociales y conductas de apoyo.</p> <p>Construcción del juicio basado en valores y aceptación de las normas sociales.</p> <p>SABER PARTICIPAR Y EJERCER LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA</p> <p>Práctica de las Libertades y Responsabilidades Cívicas y Políticas.</p> <p>Comprensión Crítica y Lógica de los Problemas Sociales y Ambientales de la Comunidad</p> <p>Participación Activa y Responsable en la Mejora del Entorno Social y Ambiental.</p>
--	--	---	---

	Construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos		
--	---	--	--

Fuentes: Marina y R. Bernabeu; 2007; Bisquerra; 2008; Salmerón Vílchez; 2010; LOE; 2006 (Elaboración Propia)

4. Análisis de las Principales Dimensiones y Subcompetencias de la Ciudadanía como Práctica Social Compleja

4.1. La Ciudadanía como Práctica Social Compleja: Análisis de la Dimensión Saber Participar en Procesos Comunicativos Democráticos

La formación de una ciudadanía participativa, con conciencia crítica y sentido social, supone entender al individuo como un agente activo en la construcción y transformación del mundo social y, por tanto, entender la libertad como una potencia esencialmente política cuya influencia trasciende la subjetividad y el asilamiento de un individualismo posesivo y egoísta. Asimismo, la ciudadanía entendida como práctica de las virtudes públicas y participación activa en la vida pública presupone la noción de la libertad como una potencia política, que debe vincularse moral y socialmente a la comunidad, pues las libertades cívicas y políticas en una sociedad democrática se refieren a la capacidad de los individuos para implicarse y comprometerse con los demás, construir acuerdos comunes y realizar acciones sociales que tengan en vista el interés democrático (Arendt; 1993 & 1997 Bárcena; 1997).

En este sentido la ciudadanía entendida como una actitud de vida democrática centrada en los valores de la soberanía, la autonomía y el autogobierno, considera que las libertades cívicas son potencialidades o funciones, que permiten a los individuos entenderse mutuamente y establecer acuerdos colectivos para coordinar sus voluntades y realizar proyectos comunes. Por lo cual, la práctica de la ciudadanía participativa y responsable, supone que los individuos aprendan a participar en procesos colectivos de toma de decisiones como: el diálogo, la deliberación y la negociación democrática, vale decir, procesos comunicativos que utilizan la deliberación para organizar y coordinar los intereses individuales con los

asuntos de interés público, y construir racionalmente acuerdos y acciones colectivas.

Según el planteamiento del republicanismo cívico las libertades políticas, se relacionan primordialmente con el poder de los ciudadanos para utilizar el poder de la palabra hablada y la acción social para comenzar proyectos colectivos, desencadenar y conducir procesos sociales. Por tanto, la libertad política se refiere primordialmente, al poder de los ciudadanos para transformar el mundo y renovar constantemente lo viejo. Asimismo, el poder político de la palabra hablada, reside en la capacidad de los individuos para expresar a los otros las propias ideas, intereses y sentimientos e inscribir de esta forma la identidad individual dentro de la trama de las relaciones humanas y construir a través de la discusión democrática un mundo común.

Por tanto, la capacidad de participar en procesos de deliberación y construir con otros la acción social colectiva, son libertades y responsabilidades cívicas fundamentales para la participación de los ciudadanos en la esfera pública. Estas potencialidades o funciones del “*bios politikos*”, son intrínsecas a la condición de lo político, que en última instancia aluden a dos cualidades de la ciudadanía participativa y responsable, que en la antigua “*polis*” griega se conocían como: “*isonomía*” e “*isegoría*”, es decir, la igualdad de los ciudadanos ante la ley, y la igual libertad para hablar y ser escuchado en el “*ágora*” o asamblea pública (Arendt; 1993 & 1997; Bárcena; 1997).

La importancia del diálogo o de la palabra hablada en la vida cívica descansa, según Arendt (2005), en una dimensión fundamental de la condición humana: la pluralidad y la diversidad, que consiste en el carácter dual que tienen los individuos de ser a la vez iguales y distintos. La existencia de la pluralidad de individuos iguales y distintos, explica que los seres humanos necesiten del diálogo y de la palabra hablada para poder interactuar y entenderse. Asimismo, el hecho de que puedan entenderse a través de la palabra hablada, planificar juntos el futuro, coordinar sus acciones y construir un mundo compartido, es un claro indicio de que a pesar de la diversidad social, existen intereses y valores comunes que están

por encima de las diferencias, y, por tanto, que el diálogo y la palabra son herramienta imprescindibles para el entendimiento y la implicación mutua.

Así pues, un aspecto fundamental de las libertades públicas debido al impacto que tienen en la esfera pública, son la libertad de expresión y la libertad para participar en acciones colectivas, pues es a través del diálogo y el intercambio de opiniones, que las personas pueden hacer oír su perspectiva particular del mundo y a través de las acciones como los individuos pueden ser juzgados y valorado por el público. De esta manera, la libertad política referida a la capacidad de acción y discurso puede tener su inicio en el pensamiento y acción subjetiva, pero en cuanto se trata de una acción en el ámbito público, el poder de la acción en última instancia, reside en la capacidad para comunicar y concitar el consenso social.

Por tanto, la realización de la libertad política no es posible si el individuo se encuentra privatizado y separado de la comunidad, porque la acción política está por naturaleza orientada al entendimiento con otros miembros de la comunidad, con los cuales se comparte la trama de un mundo común configurado por los objetos y asuntos públicos. Estos asuntos públicos constituyen los objetos e intereses comunes que están literalmente entre medio de las personas singulares, porque según la etimología de la palabra, “interés” es lo que está entre (del latín, *inter esse* = estar entre) las personas, es decir, los motivos comunes que constituyen el fundamento social de la relación y vinculación entre la pluralidad de personas. Así, la particularidad del diálogo democrático y de la acción política es que la deliberación permiten vehicular estos asuntos de interés común que se encuentran por así decirlo entre medio de los individuos, que constituyen el mundo de intereses y objetos comunes que configuran la identidad social y cultural propia de cada comunidad humana.

El poder de construcción de lo común de la acción y de la palabra hablada se aprecia con mayor intensidad en el espacio público, en el cual las personas singulares, se encuentran unas junto a las otras en una situación de continuidad social, superando la separación y el aislamiento de la vida privada. La peculiaridad del espacio público, es que se trata de un lugar que cualquiera puede ocupar,

porque pertenece a todos y a ninguno, y en ser el espacio de la sociedad en el cual las libertades cívicas se concretizan en hechos y palabras, que debido a que se expresan en públicos se convierten en objetos mundanos, y por tanto, en actos de la subjetividad del sujeto que cualquiera puede juzgar y valorar de acuerdo a su concordancia con el mundo compartido de las virtudes éticas.

En este sentido el desarrollo de una ciudadanía con sentido político y social, implica la construcción de un espacio público democrático, en el cual los sujetos singulares puedan reconocerse como libres e iguales. Siendo una característica fundamental de este espacio público la "isegoría", o igual libertad de palabra; la importancia de esta libertad pública radica en que el derecho a hablar y a ser escuchado en el espacio público, presupone el reconocimiento de los ciudadanos como iguales entre iguales, y el derecho a participar en la deliberación sobre los asuntos públicos y la construcción de un mundo común. Es decir, el espacio público es un espacio en el que cualquiera puede participar independientemente de su posición social, porque en el proceso de deliberación, la validez de las opiniones y puntos de vista depende exclusivamente de la razonabilidad e imparcialidad de los argumentos, y no de la posición social o de los privilegios de poder de los participantes (Arendt; 1993 & 1997; Bárcena; 1997).

Además, el hecho de que los ciudadanos puedan deliberar en condiciones de igualdad y libertad, es la condición indispensable de las democracias deliberativas, y un prerrequisito para la construcción social de la verdad y de la objetividad, pues, la experiencia de un mundo objetivo común, remite en última instancia a la capacidad de los individuos para entenderse entre ellos y ponerse de acuerdo respecto del valor de la pretensión de validez de los enunciados sobre los objetos que constituyen el entramado del mundo y atraen el interés público. En este sentido, la particularidad fundamental de la esfera pública, no es la libertad de expresión, es decir, que cada cual pueda hacer lo que quiera y expresarse su opinión, sino el hecho de sentar las condiciones políticas y epistemológicas para la construcción colectiva de un mundo común. Pues, la posibilidad de un mundo común depende de la existencia de una esfera democrática de interacción social y de intercambio de puntos de vista, un espacio en el que se produce la confrontación

dialógica de las diversas perspectivas subjetivas de los actores sociales y en el que se construye el acuerdo entre las distintas perspectivas sociales sobre el mundo común.

Por tanto, la ciudadanía entendida como práctica social compleja, implica que los sujetos puedan ser protagonistas de la vida política y puedan participar en la transformación de la sociedad, así como en el debate público a través del diálogo y la acción social, lo cual supone el aprendizaje de competencias participativas y sociales, especialmente, aquellas habilidades sociales y comunicativas relacionadas con la participación en el debate democrático y la construcción de la voluntad colectiva. En término de enseñanza de la ciudadanía, esto significa proporcionar en la escuela las condiciones pedagógicas e institucionales que estimulen la inmersión cívica del alumno, la participación en la discusión democrática, la práctica de las virtudes cívicas y el desarrollo de la dimensión socioafectiva.

Este análisis nos permite concluir que la ciudadanía como práctica compleja, debe incluir la enseñanza de habilidades y actitudes relacionadas con “la comunicación, la comprensión y la empatía” (Marina y Bernabeu; 2008). Así como habilidades para participar en “el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos y resolver conflictos” (LOE; 2006), y, además, requiere la construcción de instituciones que proporcionen espacios de participación y deliberación entre iguales en el cual se puedan practicar estas habilidades. Así pues, hemos querido sintetizar la relevancia que tienen estas cualidades comunicativas y sociales en la ciudadanía entendida como proceso social en la dimensión: *“Saber participar en proceso comunicativos democráticos”*

En esta la dimensión de la ciudadanía entendida hemos querido integrar aquellas competencias que se relacionan con las habilidades dialógicas y comunicativas asociadas a la participación en procesos comunicativos democráticos como: el diálogo igualitario, la deliberación argumentada, la negociación y la toma de decisiones colectivas en situaciones de debaten sobre asuntos de interés público, o situaciones en que construyen acuerdos para la acción colectiva. Esta dimensión alude además a aquellas cualidades que conforman el carácter cívico y que

Un Modelo de Ciudadanía Participativa, Social y Deliberativa

involucra habilidades comunicativas y sociales. Es decir, se trata de una dimensión asociada al factor “comunicación, comprensión y empatía” que capacita a los sujetos para “entenderse mutuamente y actuar juntos” (Marina y Bernabeu; 2007; Bisquerra; 2008).

Así pues, la dimensión “*Saber participar en proceso comunicativos democráticos*” presupone la adquisición de un conjunto de subcompetencias (habilidades y actitudes) que son indispensables para participar activa y responsablemente en procesos comunicativos democráticos como: emplear el diálogo, la deliberación y la negociación como herramienta para tomar decisiones colectivas; la habilidad para manifestar en públicos las propias opiniones, intereses y expectativas; la adopción de la perspectiva social y la aceptación de la existencia de diferentes perspectivas para comprender la realidad; la capacidad para coordinar los intereses personales con los colectivos; y, finalmente, el uso del diálogo para prevenir y resolver conflictos de convivencia.

En definitiva, la dimensión “*Saber participar en proceso comunicativos democráticos*”, se puede desglosar en las siguientes subcompetencias (Salmerón Vílchez; 2010):

- *Participación en procesos de diálogo, deliberación y negociación democrática.*
- *Conciencia de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.*
- *Predisposición a la prevención y solución dialógica de conflictos.*

Tabla N° 3
Descripción de Dimensión N° 1:

“Saber Participar en Proceso Comunicativos Democráticos”

MODELO DE CIUDADANÍA COMO PRÁCTICA SOCIAL COMPLEJA		
DIMENSIÓN	SUBCOMPETENCIA	DESCRIPTORES

<p align="center">"SABER PARTICIPAR EN PROCESOS COMUNICATIVOS DEMOCRÁTICOS"</p>	<p>Participación en procesos de diálogo, deliberación y negociación democrática</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manifestación en públicos de sus propias opiniones, intereses y expectativas. 2. Participación activa en procesos de toma de decisiones empleando el diálogo, la deliberación y la negociación.
	<p>Conciencia de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Predisposición a escuchar opiniones y respetar puntos de vista diferentes. 2. Adopción de la perspectiva del otro y empatía.
	<p>Predisposición a la prevención y solución dialógica de conflictos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Predisposición a afrontar asertivamente las relaciones y problemas con los demás 2. Reconocimiento de la importancia del diálogo para la prevención y solución de los conflictos de la convivencia escolar.

(Adaptado de: Salmerón Vílchez; 2010)

4.2. La Ciudadanía como Práctica Social Compleja: Análisis de la Dimensión Saber Convivir y Cooperar en una Sociedad Democrática

La noción de ciudadanía como práctica social compleja, tal como la hemos definido en ésta investigación, descansa fundamentalmente en el aprendizaje y vivencia de la participación, la deliberación, el sentido de pertenencia y la cooperación del individuo con la comunidad. Este enfoque de la ciudadanía plantea que el reconocimiento de los derechos cívicos y políticos jurídicos, debe ir acompañado de la posibilidad real de participar, opinar y transformar la realidad social. Es decir, su materialización presupone la adquisición de aquellas las habilidades, actitudes y valores que son imprescindibles para saber convivir y cooperar de manera exitosa con otros individuos en una sociedad cada vez más pluralista y diversa (Bartolomé & Cabrera; 2007; Bisquerra; 2008).

El modelo de ciudadanía participativa y responsable que propone el republicanismo cívico, supone aceptar que la democracia no es sólo una forma de gobierno, sino sobre todo que se trata de un "ethos", o forma de vida buena y praxis social, cuyos principios fundamentales son: la libertad positiva, la ética de las virtudes, la formación del carácter cívico y la elección del bien común. Así pues, el desarrollo de una cultura ciudadana o forma de vida democrática entre los

individuos que conforman la sociedad requiere la formación previa de los hábitos de la mente y del corazón a través de la práctica de las virtudes en la vida cotidiana, pues la participación de los ciudadanos en el ámbito de la vida pública es indispensable para la conservación y profundización de la buena salud de las sociedades democráticas.

Esta conceptualización del ser humano como sujeto político que propone el republicanismo cívico, parece fundamental porque asocia las libertades públicas con el poder de los individuos para construir un mundo común, a diferencia del concepto liberal que asocia la libertad con la voluntad y el libre albedrío. Es decir, con la experiencia subjetiva de “elegir esto o aquello” que tiene lugar en la esfera de la vida privada, libertad que en muchos casos puede ser contradictoria con la vida en comunidad (Arendt; 1993 & 1997; Bárcena; 1997). Por el contrario, desde el punto de vista del republicanismo cívico, la libertad política nos es un poder separado del mundo, sino que se trata de una potencia que tienen efectos concretos en el mundo social: “la libertad es una realidad mundana, expresable en palabras que se pueden oír, en hechos que se pueden ver, y en acontecimientos sobre los que se habla, a los que se recuerda y que se convierte en narraciones” (Arendt citada por Bárcena; 1997; Pág. 147).

El hecho de que la libertad tenga consecuencias concretas en el mundo social y que su ejercicio dependa de la capacidad para comunicar y construir la voluntad común, supone que la ciudadanía debe desarrollar la habilidad de juzgar el valor de sus acciones y la habilidad comunicativa para relacionar la voluntad subjetiva con el interés común, por lo cual uno de los elementos fundamentales de la ciudadanía participativa es la responsabilidad y la cooperación. Por tanto, el juicio práctico constituye el núcleo de la ciudadanía participativa, es decir, una forma de razonamiento y actitud cívica que permite trascender los intereses del yo individual y predispone su apertura a la comunidad. Este sentido el ciudadano es un sujeto político, es decir, alguien capaz de coordinar la libertad subjetiva con la pluralidad de perspectivas y de intereses que conforman la esfera pública, por lo cual la libertad política no puede ser entendida como una potencia exclusiva de un

individuo separado de la comunidad, sino como un instrumento social para la construcción racional y colectiva de un mundo común y de una voluntad general.

Así pues, la virtud cardinal de la participación en la vida pública, según Aristóteles, es la "*phrónesis*" o discernimiento, es decir, la capacidad de tomar una decisión y estructurar la acción individual teniendo en cuenta la mayor cantidad posible de juicio o puntos de vista en el proceso de toma de decisiones, de forma que el juicio subjetivo y el comportamiento resultante concuerden con la perspectiva de la justicia social y el interés común. Esto quiere decir que el buen ciudadano, es decir, el ciudadano participativo, necesita adquirir habilidades y actitud cognitiva y socioafectiva que le permitan conectar su libertad y subjetividad con la perspectiva social y con el interés común (Arendt; 1993 & 1997; Bárcena; 1997).

En consecuencia, la condición epistemológica de la construcción de un mundo común en la esfera pública, presupone que los sujetos en la vida pública sean capaces de dejar de lado las determinaciones subjetivas y privadas que interfieren con la objetividad del juicio, y ser capaces de adoptar una actitud cognitiva que les permita acceder a una representación imparcial y objetiva del mundo. En término de desarrollo de la personalidad moral y educación moral, esto significa que el sujeto debe alcanzar la madurez psíquica para superar la perspectiva egocéntrica del mundo y la perspectiva heterónoma de la moral, que corresponden a los estadios evolutivos más primigenios del desarrollo psicológico y moral del individuo.

Otra peculiaridad de la *phrónesis* o discernimiento según Arendt (1997), es que se trata de una forma de saber práctico, un "pensar más amplio" que se relaciona con la *vita activa*, en el cual la validez de los pensamientos no depende de la coherencia del enunciado con el propio yo, o con el objeto representado, sino de la disposición cognitiva del sujeto para adoptar la perspectiva social en la construcción de los principios que motivan su comportamiento y la habilidad moral del sujeto para pensar "poniéndose en el lugar de los demás". Por tanto, el juicio práctico, no es el resultado de una suerte de "diálogo entre el yo y su objeto", relación en la cual la validez del enunciado depende de las leyes de la lógica, sino de la capacidad del ciudadano para pensar y actuar en la vida pública y privada como si estuviese en

una comunicación anticipada con el otro, y de la adopción de una actitud favorable al entendimiento mutuo con la expectativa de que siempre se puede llegar a un acuerdo común (Arendt; 1993 & 1997; Bárcena; 1997).

Por lo tanto, en la vida práctica el criterio de validez del juicio, no reside exclusivamente en la adecuación de los enunciados a los objetos a los que hace referencia, sino sobre todo en el poder del diálogo y la deliberación racional para buscar el entendimiento y para construir el acuerdo entre los interlocutores sobre la pretensión de validez de los diferentes puntos de vistas y opiniones que se intercambian en la esfera pública; asumiendo que el valor de verdad de los juicios depende exclusivamente de la inteligibilidad e imparcialidad de los argumentos. En este sentido la *“phrónesis”* o discernimiento desde la perspectiva del republicanismo cívico, es una habilidad específica de la vida práctica y constituye la virtud pública por excelencia del ciudadano y del hombre de estado.

El resultado del juicio práctico o discernimiento es la determinación del comportamiento según unos principios generales o normas morales que trascienden las motivaciones y finalidades subjetivas de la vida privada. Así pues, la participación del sujeto en la vida pública, supone el desarrollo de una estructura de acción en la que el pensamiento y la voluntad individual se subordina a la virtud cívica en cuanto en la esfera pública, el juicio práctico o discernimiento, es la instancia encargada de reconocer el valor moral de la motivación de la acción y la instancia encargada de poner en marcha la voluntad. Por tanto, otra particularidad de la acción en la vida social, es que en la vida pública el comportamiento de los ciudadanos se debe subordinar a principios y normas generales que no operan desde dentro del sujeto como los motivos y necesidades, sino que son inspirados desde fuera por valores que en principio son demasiado generales para expresar fines particulares.

Así pues, la educación de la ciudadanía presupone el desarrollo del razonamiento y la autonomía moral, que son elementos imprescindibles de la identidad cívica y social, ya que un buen ciudadano es también una persona justa y responsable de las consecuencias personales y sociales de sus comportamientos. Por lo tanto, la

participación en la esfera pública, la cooperación con la comunidad y la convivencia pacífica, implican el desarrollo en los individuos del sentido de la justicia y la responsabilidad, es decir, la asimilación de la reciprocidad normativa y el respeto de la dignidad, por lo cual la educación del juicio y la autonomía moral son una prioridad para que los sujetos sean capaces de discernir el valor de sus actos de acuerdo con la justicia, y actuar de acuerdo a las normas morales que le dicta su propia razón.

Asimismo, otra dimensión clave en el desarrollo de una ciudadanía participativa y responsable según la literatura científica y normativa examinada, es la dimensión socioafectiva. Pues, en cualquier comunidad organizada resulta imprescindible el desarrollo entre sus miembros de vínculos de implicación social, cooperación y construcción de redes de apoyo entre iguales, cuya existencia depende de la capacidad de los individuos para manifestar sentimientos pro-sociales y conductas de apoyo, cuyo desarrollo tienen un efecto sinérgico en la cohesión social y la realización de proyectos comunitarios. Esta dimensión se relaciona con el factor relativo a la “manifestación de sentimientos prosociales” y “conductas de apoyo” como: la confianza, el respeto, la indignación, la empatía, la compasión, el altruismo y solidaridad activa.

Por tanto, la participación en la vida pública requiere de los ciudadanos el desarrollo de la inteligencia y el razonamiento moral necesarios para la práctica de la libertad positiva, la autonomía y el autogobierno; así como el desarrollo de la dimensión socioafectiva de la identidad personal, relacionada con la necesidad de poner en práctica en la convivencia sentimientos prosociales como: la empatía, la solidaridad, el altruismo y las conductas de ayuda. Pues, desde la perspectiva del republicanismo cívico la construcción del proyecto personal de vida debe ser paralelo a la participación de los individuos en la vida social y política, lo cual implica el estímulo de la inteligencia social e interpersonal, y el desarrollo de habilidades socioafectivas que capaciten a las personas para involucrarse moral y socialmente en la construcción de un mundo común.

Así pues, una tarea primordial de la educación para ciudadanía, en el contexto de una sociedad en la que la libertad subjetiva se ha convertido en un valor social sin contrapeso, es el aprendizaje de las virtudes o actitudes cívicas que permitan superar el individualismo posesivo y el egocentrismo inconsciente. Así, como la implementación de un currículum democrático, prácticas educativas y estrategias de aprendizaje que favorezcan el descentramiento del yo, y la identificación positiva de los sujetos con la comunidad, con el propósito de educar un sujeto libre y autónomo a la vez que socio-céntrico, es decir, un sujeto cuyo proyecto de vida esté más enfocado hacia el servicio a la comunidad y la participación política.

Este conjunto de habilidades y actitudes propias de la ciudadanía participativa que acabamos de analizar las hemos sintetizado en la dimensión: *“Saber convivir y cooperar en una sociedad democrática”*. En esta dimensión hemos sintetizado aquellas competencias que corresponden específicamente a la dimensión ética y social de la ciudadanía, que desde el punto de vista teórico y normativo son consideradas indispensables para la formación de una ciudadanía con sentido de la responsabilidad moral y comprometida con la comunidad (Marina y Bernabeu; 2007; Bisquerra; 2008; Salmerón Vílchez; 2010).

Por tanto, la dimensión *“Saber convivir y cooperar en una sociedad democrática”*, integra todas aquellas habilidades sociales, sentimientos prosociales y actitudes morales, que capacitan a las personas para convivir, involucrarse y cooperar en la vida social de la comunidad, y participar activamente en la realización de acciones individuales y colectivas en defensa del bien común, y la profundización de los derechos cívicos y políticos (Marina y Bernabeu; 2007; Bisquerra; 2008; Salmerón Vílchez; 2010).

Finalmente, para analizar el desarrollo y adquisición de la dimensión *“Saber convivir y cooperar en una sociedad democrática”*, hemos seguido el mismo procedimiento empleado en el diseño curricular para evaluar el aprendizaje de competencias, por lo que hemos desglosado esta dimensión en las siguientes subcompetencias y sus respectivos indicadores de nivel de desarrollo de competencia.

Un Modelo de Ciudadanía Participativa, Social y Deliberativa

- *Conciencia de la responsabilidad compartida y predisposición a la cooperación.*
- *Manifestación de sentimientos prosociales y conductas de apoyo.*
- *Construcción del juicio basado en valores y aceptación de las normas.*

Tabla N° 4
Descripción de Dimensión N° 2:
“Saber Convivir y Cooperar en una Sociedad”

MODELO DE CIUDADANÍA COMO PRÁCTICA SOCIAL COMPLEJA		
DIMENSIÓN	SUBCOMPETENCIA	DESCRIPTORES
“SABER CONVIVIR Y COOPERAR EN UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA”	Conciencia de la responsabilidad compartida y predisposición a la cooperación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión del valor de compartir el conocimiento y asunción de responsabilidades compartidas para mejorar el aprendizaje. 2. Participación en actividades escolares cooperativas y valoración de la cooperación para el logro de proyectos y metas comunes.
	Manifestación de sentimientos pro-sociales y conductas de apoyo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión de la importancia de relacionarse con los demás. 2. Manifestación de interés, empatía, respeto, solidaridad y responsabilidad por lo demás. 3. Ofrecimiento de consejos y ayuda a sus compañeros/as en la realización de las actividades escolares.
	Construcción del juicio basado en valores y aceptación de las normas sociales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación en la elaboración de normas de convivencia y asunción en la práctica de valores morales. 2. Responsabilidad de sus propios actos y valoración de los mismos conforme a las normas. 3. Reconocimiento del valor del respeto mutuo y de las normas para garantizar los derechos de todos.

(Adaptado de: Salmerón Vílchez; 2010)

4.3. La Ciudadanía como Práctica Social Compleja: Análisis de la Dimensión Saber Participar y Ejercer la Ciudadanía Democrática

Según la perspectiva teórica del republicanismo cívico la expresión más elevada de la libertad ciudadana es la participación y el compromiso con la vida pública, pues la razón de ser del ciudadano en cuanto ser social es la participación en los asuntos

de interés público, el servicio a la comunidad y la construcción colectiva del bien común, que son visto por el republicanismo y el comunitarismo como valores superiores al interés y beneficio personal. La vinculación entre el individuo y la libertad subjetiva, el interés privado y el bien común, se asienta en la práctica de la virtudes cívicas en la esfera pública, con lo cual se alude a aquellas competencias que constituyen el carácter moral del buen ciudadano como: el juicio práctico o discernimiento, el diálogo, la deliberación, la autonomía, la toma de decisiones informada, la responsabilidad social. Es decir, aquellas competencias sociales y ciudadanas cuyo desarrollo y adquisición por todos los ciudadanos, son imprescindibles para garantizar una mayor participación de la ciudadanía en las instituciones del estado, y por tanto, para conseguir un mayor control social de los ciudadanos sobre la agenda política y sus gobernantes.

Así pues, una cualidad que define el corazón de la identidad cívica entendida como práctica social compleja es la libertad para participar activamente en la vida y ejercer las libertades y responsabilidades cívicas, tales como: la participación, la libertad de pensar y opinar, la autonomía y la responsabilidad, la práctica del autogobierno. Por tanto, con el propósito de explicar mejor en qué consiste el ejercicio de estas libertades públicas, nos parece necesario hacer un análisis de la diferencia entre libertad y autonomía positiva comparando la perspectiva de la teoría política liberal y republicana.

La teoría del republicanismo cívico afirma que en una sociedad auténticamente democrática, la libertad se debe identificar primordialmente con el derecho a la participación cívica y política de los ciudadanos, y que esta se manifiesta de manera concreta en el mundo social a través del poder del ser humano para tomar la iniciativa, participar en la deliberación y toma de decisiones, y generar proceso políticos y acciones sociales. Por tanto, la libertad no es una potencia interior y subjetiva, sino que se trata como señala Arendt una “realidad mundana, expresable en palabras que se pueden oír, en hechos que se pueden ver y en acontecimientos sobre los que se habla, a los que se recuerda y que se convierte en narraciones” (Arendt citada por Bárcena; 1997; Pág. 147).

En consecuencia, la libertad política implica la posibilidad de que los sujetos se involucren de forma activa en el gobierno y en la construcción de la sociedad, y que esta participación se traduzca en efectos concretos en la agenda política y en la vida social. Por esta razón, el pensamiento del republicanismo cívico, sostiene de manera categórica que la libertad en su definición más amplia y rigurosa debe incluir el derecho de los ciudadanos a participar en el gobierno del estado y la esfera pública, o se corre el riesgo de que ésta se convierta en una potencia vacía y superflua restringida a la vida privada del sujeto.

Así pues, la enseñanza de una ciudadanía que sea crítica, participativa y solidaria, desde la perspectiva del republicanismo cívico, presupone la experiencia de la libertad, pero ésta no se puede confundirse con el libre albedrío o voluntad subjetiva, porque la deliberación, la autonomía, la autodeterminación y el autogobierno, son modalidades de la libertad que se manifiestan sólo cuando la voluntad es determinada por la racionalidad práctica o discernimiento, que es la facultad encargada de configurar el carácter moral del sujeto, por lo cual el ejercicio de la libertad de participar en la vida social, presupone el desarrollo de las virtudes públicas o hábitos cívicos.

En este sentido, la teoría republicana de la libertad y la teoría psicológica del desarrollo moral, asumen que el libre albedrío es una condición necesaria de la libertad, pero no es una condición suficiente para el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y el autogobierno social. El libre albedrío o libertad subjetiva no es suficiente para llegar a ser un buen ciudadano, porque el individuo no puede elegir el bien común, sin haber asimilado primero las virtudes públicas que son las que orientan y dan sentido a la libertad subjetiva, por lo cual es indispensable el ejercicio de las libertades públicas, cuya experiencia refuerza el aprendizaje de los hábitos cívicos (F. Bárcena; 1997; Puig Rovira; 2007).

En este sentido, apunta la noción de “libertad positiva”, que defiende el republicanismo cívico, que asocia la experiencia de la libertad con la resistencia y lucha del sujeto contra cualquier forma de dominación externa o interna que pueda convertir a los seres humanos en esclavos en manos de fuerzas extrañas o ajenas a su propia conciencia. Así, la “libertad positiva” o de no-dominación se refiere

primordialmente a la iniciativa y a la autonomía personal, la libertad de pensamiento y la responsabilidad, por lo cual se entiende la autonomía como una compleja estructura psicológica y moral que se construye a través de la razón y la fuerza de voluntad, que posibilitan que el ser humano se experimente a sí mismo como un ser dueño de sí mismo, capaz de tomar decisiones independientes y de actuar libremente, sin aceptar órdenes de fuerzas superiores, ni subordinarse a ninguna instancia ideológica, social, política o económica (Bárcena; 1997; Camps; 2005; Villaverde Rico; 2008).

Así pues, la autonomía en su sentido cívico y político, significa la “capacidad de los seres humanos de razonar de forma consciente, de ser autorreflexivo y de autodeterminarse”. También bajo esta categoría se incluye: “la capacidad de deliberar, juzgar, elegir y actuar (o no actuar según el caso), tanto en la esfera privada como pública, teniendo en cuenta el bien democrático o en palabras de Rousseau, el “bien común” (Held; 1997; Pág.; 182-183). “Autonomía también significa la capacidad de actuar como autor de la propia vida, tanto en la esfera privada como pública”, así como “la capacidad de justificar sus propias acciones y de contraer libremente obligaciones”. Asimismo, “el principio de autonomía incluye la idea de la libertad e igualdad cívica y, según, se trate de la versión liberal o republicana, el reconocimiento en mayor o menor medida de la soberanía del poder político de los ciudadanos sobre el estado” (Held; 1997; Pág.; 186-187).

Por tanto, la concreción del ideal democrático de la ciudadanía, se encuentra estrechamente vinculado a la idea de autonomía o autodeterminación que se expresa en la libertad de los ciudadanos para elegir libremente un marco normativo, que regule las condiciones de asociación y organización de la comunidad. Además, esta autonomía cívica y política, debe constituir la fuente de legitimación básica de la forma de gobierno y la razón de ser de la comunidad política. Pues, la democracia en cuanto es el “gobierno del pueblo por el pueblo” tiene puesta su justificación y sentido último en la conservación y fortalecimiento de la autonomía de los sujetos en cuanto agrupaciones de individuos o colectivos. De este modo, la esencia de la democracia encuentra su fundamento en la idea de la

libertad y la autonomía como el poder de autodeterminación de las condiciones políticas y sociales de asociación colectiva (Held; 1997).

En consecuencia, el funcionamiento de la democracia republicana está estrechamente ligado a conservación del principio de la autonomía y la autodeterminación en el que se asienta la soberanía popular, por lo cual el republicanismo cívico, distingue entre el valor de las libertades liberales y las libertades políticas. Así, las primeras se refieren al ejercicio de la voluntad subjetiva y la segunda a la libertad de hacer todo lo que las leyes de una comunidad política permitan. Por tanto, libertad y autonomía están estrechamente relacionadas, pero no son idénticas. Asimismo, el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad presupone la existencia de estructuras institucionales como la escuela, que garanticen la posibilidad real de convertir el reconocimiento de los derechos en facultades o capacidades reales para la participación en la esfera pública. De modo, que el derecho democrático a la autonomía individual y política no se vea arbitrariamente restringido por la carencia de una educación y de las facultades adecuada para participar en la vida pública.

Así pues, las libertades y responsabilidades cívicas y políticas, tienen un significado que debe ir más allá de las instituciones estatales y prácticas de gobierno del estado democrático. El poder político en una sociedad auténticamente democrática no puede descansar exclusivamente en las instituciones y prácticas estatales como ocurre en el estado democrático liberal. Por lo cual, hoy en día para revitalizar los ideales democráticos, es necesario contrapesar la pérdida de poder de las instituciones del estado, debido al aumento del poder del capital y el mercado, con la expansión de los derechos civiles y políticos de la ciudadanía a todas las instituciones sociales, procurando estimular la participación y la deliberación de la ciudadanía en procesos de participación y de toma de decisiones sobre asuntos de interés público (Held; 1997).

Así, desde la perspectiva del republicanismo cívico, al contrario, de la doctrina liberal de la libertad, las obligaciones y deberes sociales no pueden considerarse como meras interferencias con la voluntad de los individuos para perseguir sus

proyectos y fines personales. Pues, la conservación de la soberanía política y de la autonomía democrática implica que los individuos deban dedicar mayor tiempo de sus vida al servicio a la comunidad y a la práctica de las virtudes cívicas, esto porque la responsabilidad ética y el compromiso cívico, exigen que el bien común se coloque siempre por encima del beneficio individual (F. Bárcena; 1997; Villaverde Rico; 2008).

Así, habría que reconocer la necesidad que tienen las sociedades democráticas de construir una moralidad pública, que permita orientar normativamente la conducta de los ciudadanos en torno a una cultura cívica común, o unos valores morales básicos, que permitan cohesionar la sociedad y superar las consecuencias negativas que tienen para el buen funcionamiento de la democracia, las patologías sociales como: el individualismo, la fragmentación social, la indiferencia moral y la desafección política. En este sentido, los estados democráticos tendrían que exigir a los individuos la adhesión y el respeto a una moral básica compartida, que podría apoyarse en los derechos humanos que poseen la ventaja de que ya han sido reconocidos como universalmente válidos por la comunidad internacional y, por consiguiente, podrían constituir los contenidos básicos para la formación de una ciudadanía con una cultura cívica común (Camps; 2005; F. Bárcena; 1997).

Por consiguiente, el reconocimiento legal de la ciudadanía debe ser complementado con el aprendizaje y práctica de las virtudes públicas, esto requiere la educación de ciudadanos con conciencia crítica e independiente, el desarrollo del juicio práctico, la autonomía, la responsabilidad y la participación activa en la esfera pública y el autogobierno. Lo cual en términos del funcionamiento de las instituciones sociales significa, revitalizar la dimensión cívica de la vida individual y social, la descentralización del poder en las instituciones y la construcción de una cultura cívica democrática que procure a los individuos espacios para ejercer las libertades públicas en la vida social. Así pues, el individuo en cuanto miembro de una comunidad sociopolítica debe recibir una educación integral que le permita adquirir los conocimientos instrumentales para construir su proyecto de vida personal y las virtudes públicas necesarias poder participar responsablemente en la vida social y política (Camps; 2005; Bárcena; 1997).

La enseñanza de este modelo de ciudadanía entendido como práctica social desde la educación formal, significa enseñar a los alumnos a reconocerse a sí mismos como sujetos socio-céntricos, insertos en un mundo social, cultural y territorial común y, por tanto, la tarea de formar un sujeto social que se encuentre capacitado para trascender la perspectiva individualista y egocéntrica del mundo privado a través de la práctica de las virtudes públicas y la acción colectiva en el medio social y cultural. Así pues, un aspecto clave en la formación de una ciudadanía capaz de participar en la esfera pública, es el desarrollo de las virtudes públicas imprescindibles para que los sujetos puedan hablar y entenderse entre ellos, y de actuar juntos como agentes sociales, cuya libertad se encuentra vinculada cívica y moralmente con los intereses de la comunidad.

Esta dimensión cívica y participativa de la ciudadanía que hemos examinado, se incorpora a la enseñanza formal a través de la inclusión de la CSyC en los contenidos y objetivos del currículum. El análisis de las teorías científicas y de los textos normativos de la CSyC, son coincidentes en cuanto que desde ambas perspectivas se reconoce que la enseñanza de la ciudadanía debe contemplar una dimensión relativa al ejercicio o práctica de las virtudes cívicas en la esfera pública.

Así pues, en concordancia con el análisis filosófico, psicológico y normativo que hemos realizado, podemos concluir que otra dimensión clave de la enseñanza de la ciudadanía entendida como práctica compleja es dimensión que hemos llamado: *Saber participar y ejercer la ciudadanía democrática*, en la que sintetizado todas las habilidades relacionadas con el ejercicio de la participación y la práctica de las virtudes en la esfera pública. Esta dimensión de la CSyC, representa un saber hacer complejo cuyo aprendizaje se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico, la iniciativa personal, la autonomía moral y la responsabilidad social; así como la participación y la implicación en proyectos colectivos y acciones sociales cuyo propósito sea el servicio a la comunidad y la realización del bien democrático.

Por último, con la intención de construir el esquema de categorías e indicadores y facilitar el análisis e interpretación de los datos obtenidos en el estudio de campo, hemos desglosado la dimensión, "*Saber participar y ejercer la ciudadanía democrática*" en las siguientes subcompetencias y sus respectivos indicadores:

Un Modelo de Ciudadanía Participativa, Social y Deliberativa

- *Relación de sus propios intereses, decisiones y acciones con el contexto social, político y cultural más amplio.*
- *Comprensión del valor de la participación y el compromiso cívico en relación con el contexto político, social y moral más amplio.*

Tabla N° 5

Descripción de Dimensión N° 3:

“Saber Participar y Ejercer la Ciudadanía Democrática”

MODELO DE CIUDADANÍA COMO PRÁCTICA SOCIAL COMPLEJA		
DIMENSIÓN	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
“SABER PARTICIPAR Y EJERCER LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA”	Práctica de las Libertades y Responsabilidades Cívicas y Políticas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relación de sus propios intereses, decisiones y acciones con el contexto social, político y cultural más amplio. 2. Comprensión del valor de la participación y el compromiso cívico en relación con el contexto político, social y moral más amplio.
	Comprensión Crítica y Lógica de los Problemas Sociales y Ambientales de la Comunidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión crítica de las causas de situaciones próximas de desigualdad e injusticia social. 2. Adopción de una actitud crítica y de compromiso para afrontar situaciones de desigualdad e injusticia social.
	Participación Activa y Responsable en la Mejora del Entorno Social y Ambiental.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación activa y responsable en actividades orientadas a la mejorar del entorno social. 2. Proposición de alternativas para afrontar situaciones próximas de desigualdades e injusticia social.

(Adaptado de: Salmerón Vílchez; 2010)

Segunda Parte
Ámbito Metodológico

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CONTENIDO

1. *Perspectiva metodológica de la investigación.*
2. *La perspectiva etnografía como método de investigación.*
 - 2.1. *Relevancia de la metodológica investigación etnográfica.*
 - 2.2. *Fundamentación epistemológica de la investigación etnográfica.*
3. *Etapas del proceso de investigación etnográfica.*
4. *Propósito y objetivos de la investigación.*
 - 4.1. *Objetivos generales de la investigación.*
 - 4.2. *Objetivos específicos de la investigación.*
5. *Acciones previas al trabajo de campo.*
 - 5.1. *Selección del escenario de la investigación.*
 - 5.2. *Selección de la muestra de la investigación.*
 - 5.3. *Selección de los roles asumidos en la investigación.*
 - 5.4. *La negociación del acceso al campo de investigación.*

1. Perspectiva Metodológica de la Investigación

En este bloque nos detendremos en la selección y justificación de la metodología y las estrategias e instrumentos de producción de información que nos parezcan más adecuados para conseguir los objetivos establecidos. En tal sentido, las decisiones relativas al diseño del marco metodológico dependerán en gran medida de la naturaleza sociocultural del tema y del objeto de investigación que se hemos elegido y de nuestro interés por aproximarse a la realidad desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, que nos parece la perspectiva más apropiada para describir y comprender los significados de las representaciones sociales de los docentes, alumnos y familias. Así como para comprender el efecto de los espacios educativos, las prácticas pedagógicas y la organización y estructuras inclusivas de las comunidades de aprendizaje (en adelante CdA) en el desarrollo del comportamiento cívico y social del alumnado.

De acuerdo con la sociología de la educación, la perspectiva teórica y el enfoque metodológico etnográfico es el que nos permite comprender el rol preponderante que juegan los sujetos y la interacción social en la construcción de la percepción del mundo y la representación social de la realidad. Por tanto, cuando el propósito del investigador, por así decirlo, es mirar dentro la “caja negra” de la mente, y comprender el rol que desempeña la subjetiva en la construcción del significado de las situaciones sociales, parece que el enfoque de teórico más apropiado para su análisis y comprensión suele ser la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la interpretación, y, su aplicación en el contexto de metodologías cualitativas como la etnografía (Guerrero Serón; 2009).

Así pues, siguiendo el paradigma cualitativo y la metodología etnográfica nos proponemos comprender en profundidad las características socioculturales que estructuran las prácticas sociales de una CdA en particular; así como la

comprensión y el análisis hermenéutico de las representaciones que tienen los principales agentes sociales de las CdA, relativas a sus experiencias de participación, interacción comunicativa, toma de decisiones, autogobierno, deliberación, que se relacionan con las prácticas y estructuras educativas particulares del modelo educativo de la CdA, cuya presencia suponemos repercuten positivamente en el desarrollo de la competencia social y ciudadanía.

En consecuencia, en la realización de nuestro trabajo de investigación y análisis de los datos, asumiremos el paradigma epistemológico y los principios metodológicos de la etnografía y el análisis interpretativo que se enfocan en la comprensión de la significación de la subjetividad y la interacción humana; y se fundamenta en el supuesto filosófico y epistemológico, que asume el postulado de la construcción cognitiva y social de las estructuras simbólico-interpretativas que organizan y dan sentido a la experiencia humana.

2. La Perspectiva Etnografía como Método de Investigación

Así, hemos optado por realizar una modalidad de investigación cualitativa, que se decanta por una metodología etnográfica y un enfoque interpretativo de los datos. Por lo cual, el propósito de nuestra investigación no busca inferir resultados y conclusiones que sean generalizables a partir de la cuantificación de la información recogida en el terreno de investigación. Si no más bien, analizar y comprender el significado de las prácticas educativas y los supuestos psicopedagógicos relativos a la participación, la deliberación y la interacciones colectivas, que ocurren en las aulas y el centro educativo y descubrir el potencial educativo de estas prácticas y estructuras en el aprendizaje de los saberes complejos que los pedagogos y psicólogos asocian regularmente con el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Así pues, nos parece que la metodología etnográfica de enfoque interpretativo es la que mejor se adapta a nuestra intención de comprender el significado de las prácticas y estructuras sociales, y, por tanto, la que nos permitirá extraer mejor la información significativa a través del empleo de instrumentos cualitativos de recogida de información. Además, este enfoque nos permite establecer una

comunicación e interacción más fluida con los principales implicados en la investigación, en su calidad de sujetos y personas singulares.

En consecuencia, nuestra investigación como etnografía en la escuela, se orienta a la descripción fenomenológica de las prácticas, hechos y situaciones educativas, tal como son experimentadas y vividas desde la perspectiva de los sujetos implicados en las prácticas pedagógicas de una comunidad de aprendizaje. Así, la etnografía en la una comunidad de aprendizaje, suponen un esfuerzo por comprender el problema de la participación democrática y el desarrollo de la ciudadanía desde la mirada fenomenológica, es decir, situándonos en la conciencia del otro para de esta manera, comprender el significado del contexto, tal como éste es experimentado y vivido, desde dentro del sistema de representaciones sociales y culturales que constituyen el significado de los hechos y actos sociales.

La orientación fenomenológica de la etnografía en la escuela supone la descripción de los significados de la experiencia, tal como son percibidos y vividos por los sujetos, por tanto, la investigación etnográfica parte de la situación social vivida, que para efectos de la descripción, el análisis y la interpretación, cumplen la función de punto neurálgico en el que se expresa el significado. Por tanto, la mirada fenomenológica exige que se suspendan todos los presupuestos teóricos y conceptuales preexistentes, relacionados con el tema y que se dejen de lado todas las creencias y prejuicios personales del investigador, con el fin de permitir que emerja por si sólo el material de la experiencia vivida, tal como ésta es percibida y significada por los mismos sujetos de investigación insertos dentro del mundo de la vida (Van Manen; 2003).

2. 1. Relevancia de la Perspectiva de Investigación Etnográfica

El trabajo etnográfico parece óptimo cuando se trata de comprender la diversidad cultural intrínseca de una institución abierta, inclusiva y democrática, como son las comunidades de aprendizaje (en adelante CdA); lo cual exige del sujeto investigador una gran capacidad de extrañamiento, es decir, la capacidad para reconocer y apreciar la diversidad de forma de vida de la gente, su forma de comprender la realidad y la manera de ponerla en práctica (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

En un estudio de estas características, resulta indispensable que el investigador sea capaz de desarrollar la mirada etnográfica, que consiste precisamente en captar la idiosincrasia cultural y social de una determinada realidad o grupo social. En nuestro caso, se trata de comprender la idiosincrasia institucional de las CdA que es un modelo de escuela que contrasta fuertemente con las escuelas autoritarias y homogeneizadoras de la enseñanza más tradicional. De forma que el punto neurálgico de nuestro estudio será el desarrollo de la sensibilidad etnográfica necesaria para captar lo diverso, lo diferente y singular, que tiene un entorno educativo de una CdA (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

Asimismo, nuestra elección metodológica se justifica, porque la etnografía es un método flexible y abierto al cambio, que se adapta bien a la realidad dinámica y cambiante de la vida escolar de las CdA cuya idiosincrasia institucional sobresale por la integración de diversos ámbitos de interacción social. Por otro lado, este hecho nos confirma que las CdA son realidades complejas, cuyo análisis y comprensión implica prestar atención simultáneamente a diversos ámbitos y actores educativos, lo cual también reafirma la pertinencia del método etnográfico, porque este nos permitirá alcanzar una comprensión holística del objeto de estudio, en cuanto éste facilita que el investigador se integre al contexto escolar y participe en las prácticas educativas para vivir la realidad de la escuela desde dentro (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

Por último, estos principios metodológicos nos parecen especialmente relevantes, porque nuestro estudio se orienta a comprender la diversidad de discursos, prácticas y objetos educativos, que producen los principales agentes educativos de las comunidades de aprendizaje. Sobre todo en relación a conocer si el enfoque educativo de la CdA puede tener un efecto educativo positivo en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, y más específicamente, llegar a conocer cuál podría ser su aporte a la construcción de una cultura y ciudadanía democrática desde la escuela.

2.2. Fundamentación Epistemológica de la Investigación Etnográfica

En cuanto a la cuestión epistemológica de esta investigación, es decir, la relación del conocimiento con la verdad, es preciso subrayar que una investigación

etnográfica no consiste en inferir teorías o leyes generales de la realidad; y, por lo tanto, tampoco formular enunciados que tengan un valor concluyente y definitivo. Si no que, nuestro interés se centra más bien, en la comprensión del significado que tienen las prácticas pedagógicas para nuestro sujetos de investigación y en la interpretación del sentido que los agentes educativos atribuyen a sus experiencias de participación y aprendizaje en el contexto de una CdA.

En consecuencia, el enfoque interpretativo-fenomenológico del trabajo etnográfico tiene la ventaja de que permite al investigador superar la clásica dicotomía entre sujeto y objeto de investigación, porque la interpretación del significado de las situaciones educativas, depende de que el investigador se inserte como un participante más en el contexto sociocultural de la escuela, para lo cual debe aprender a poner en suspenso durante el trabajo etnográfico sus propias ideas y teorías científicas preconcebidas, con tal de describir y comprender el fenómeno mismo, es decir, para “aprehender” la realidad social tal como es comprendida desde la perspectiva del otro. Por lo cual, el trabajo etnográfico, supone ser capaz de dejar de lado nuestro propio etnocentrismo para asimilar el etnocentrismo del otro (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

Así pues, en este proceso de construcción y reconstrucción del significado de las acciones y de las prácticas educativas de la escuela, será fundamental la inmersión del investigador en el contexto social y la interacción directa de éste con los sujetos investigados a través de la participación en sus rituales, la observación de sus acciones, la conversación y sobre todo a través de la interpretación de los textos que los informantes dicen, hace y producen (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

En consecuencia, la interacción personal y comunicativa del investigador con los sujetos de investigación, es un elemento clave en el proceso de construcción del conocimiento, por lo cual, será indispensable el uso de estrategias y técnicas cualitativas de investigación, que permitan recoger toda la diversidad de las acciones, discursos y producciones socioculturales del contexto educativo.

Asimismo, planificar y resolver este tipo de cuestiones, implica por parte del investigador la adopción en lo posible de los roles sociales y de la asimilación de las rutinas propias del contexto educativo investigado, con tal de impregnarse de la

forma de vida estudiada y asimilar la situación desde el punto de vista de los actores sociales (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

Por tanto, comprender la significación de la situación educativa desde la perspectiva del trabajo etnográfico, supone integrarse como observador participante en el aula y el centro educativo, con la finalidad de observar las prácticas de alumnos, docentes y familias, e interactuar con estos para conocer sus opiniones, sentimientos y expectativas. De este modo, la relación entre el sujeto de investigación y los agentes sociales tiene que ser necesariamente una relación basada en los valores democráticos del reconocimiento, el respeto mutuo y la confianza recíproca.

Así pues, siguiendo la línea metodológica planteada, nuestra investigación pretende conseguir una comprensión holística de la realidad educativa, estudiando en profundidad las prácticas educativas, las estrategias de aprendizaje y los espacios educativos, que son promovidos por el enfoque educativo de las CdA, cuya implantación en el curriculum pueden potenciar el ejercicio de los derechos cívicos y políticos en la escuela. Por tal motivo, la exploración y análisis del campo, comprenderá escenarios educativos como: el análisis de los ámbitos escolares concernientes a la cultura y clima escolar, la organización y gestión institucional; el curriculum y las prácticas pedagógicas; y la vinculación del centro con el entorno.

De este modo, la información obtenida del análisis de estos diversos ámbitos educativos, al combinarse y complementarse, por medio del análisis y la interpretación, nos permitirán construir una representación global y coherente de la realidad educativa en las CdA. Por lo tanto, la reunión de todo este material descriptivo y heurístico, nos permitirá determinar finalmente cuáles son los factores específicos del enfoque educativo de una CdA que tienen un potencial educativo en el desarrollo de las competencia social y ciudadanía, así como conocer cuáles son los saberes, habilidades y actitudes cívicas, que se podrían desarrollar de manera efectiva gracias al modelo educativo de la CdA.

3. Etapas del Proceso de Investigación Etnográfica

El proceso de investigación etnográfica se puede dividir en tres fases, cada una de las cuales incluye la realización por parte del investigador de diversas acciones,

antes, durante y después del proceso de investigación. Este proceso se puede resumir en las siguientes fases: acciones previas al trabajo de campo, el trabajo en terreno y el trabajo que se realiza fuera del campo.

En el siguiente cuadro se puede visualizar cada una de las fases del trabajo etnográfico con el tipo de acción que se realizarán en cada caso:

Tabla N° 6
Identificación de Etapas del Proceso de Investigación Etnográfica

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA	
Acciones previas al trabajo de campo	Diseño de la investigación Selección del escenario y la muestra Negociación del acceso
Trabajo de campo	Entrada al campo Recogida de datos Análisis Documental Diario de Campo (Observación participante) Aplicación Entrevistas (Informal y Semiestructurada) Retirada del campo
Acciones posteriores al trabajo de campo	Análisis de los datos Categorización y codificación Interpretación y conclusión Redacción y elaboración del informe final

4. Propósito y Objetivos de la Investigación

El propósito de nuestra investigación es conocer la contribución de las comunidades de aprendizaje (en adelante CdA) a la formación de la ciudadanía democrática y el desarrollo de la competencia social y ciudadana en la escuela.

Los objetivos constituyen un componente primordial de la investigación, por una parte, porque son el eje que determina la naturaleza de los procedimientos a seguir en el estudio de campo, y por otra, porque orientan y dan sentido a las acciones que debe realizar el investigador para alcanzar su propósito. Por lo tanto, un paso

fundamental, de cualquier investigación debe ser la identificación y descripción de las intenciones respecto del objeto de estudio, indicando de manera pormenorizada, los fines o resultados que se pretende conseguir con la investigación (Goetz; 1988).

Esta investigación pretende hacerse cargo de la preocupación de la administración y de los organismos gubernamentales como el Consejo de Europa (2002), por la introducción paulatina de la enseñanza de la ciudadanía en el curriculum, y el enfoque de la LOE 2006, que reconoce el desarrollo de la competencia social y ciudadana como uno de los objetivos fundamentales de la educación tanto en Primaria como en Secundaria Obligatoria. En tal sentido, coincidiendo con la relevancia que atribuyen los organismos gubernamentales, los documentos oficiales y las teorías políticas analizadas a la formación de una ciudadanía política y socialmente competente. En esta investigación nos proponemos comprobar el potencial educativo de la CdA para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, en cuanto este enfoque educativo proporciona unas condiciones pedagógicas, culturales e institucionales, que promueven el ejercicio y la vivencia de los derechos de la ciudadanía democrática en la escuela.

Por tanto, nos proponemos explicar el potencial educativo de la CdA para la construcción de la ciudadanía democrática, partiendo del análisis de la experiencia de participación de los principales actores educativos de la CdA, así como describir el efecto de la CdA en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, a partir de la identificación de los diversos ámbitos escolares y procesos educativos que proporciona la CdA que promueven la práctica y vivencia efectiva de los derechos cívicos y políticos de los alumnos en la escuela.

Así pues, en esta investigación nos proponemos profundizar en la descripción y análisis de los diversos ámbitos educativos que hemos podido identificar en un sistema escolar de una CdA. Asimismo, esto supone indagar las distintas variables educativas intervinientes en el proceso educativo, tales como: la cultura escolar, la organización y gestión de vida escolar, las prácticas pedagógicas y la vinculación de la escuela con el entorno, con la intención de identificar las oportunidades que estos ámbitos proporcionan a los actores educativos para la práctica y vivencia de

los derechos cívicos y políticos, y comprender de esta manera su posible influencia en el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Por otra parte, la consecución de este objetivo, implica realizar previamente un estudio de los documentos oficiales y de las teorías pedagógicas con el propósito de determinar el concepto y la estructura de la competencia social y ciudadana, así como para conocer qué condiciones pedagógicas y organizacionales implica la adaptación del currículum a la educación basada en el desarrollo de competencias. Además, este análisis teórico conceptual y bibliográfico, nos permitirá elaborar una definición holística del concepto de competencia social y ciudadana, para luego construir un modelo de análisis de la competencia y poder identificar las principales habilidades y actitudes que supone ser un ciudadano competente.

Asimismo, la delimitación conceptual de los saberes prácticos o habilidades complejas que componen la competencia social y ciudadana, será un paso clave para construir las categorías y subcategorías que posteriormente utilizaremos para analizar e interpretar el material etnográfico, y de esta manera poder identificar los principios, estructuras, prácticas y significados pedagógicos, proveniente de las diversas fuentes de información, que pueden ser interpretados como variables educativas que influyen positivamente en el desarrollo de la competencia social y ciudadana en una CdA.

Por último, también será necesario identificar en los distintos ámbitos educativos de la CdA, aquellas prácticas de aprendizaje, espacios y estructuras de participación, que se correlacionen positivamente con el estímulo y refuerzo de aquellos saberes prácticos o habilidades complejas (descriptores) que desde el punto de vista de la sociedad democrática son aprendizajes imprescindibles para ser considerado un ciudadano competente.

4.1. Objetivos Generales de la Investigación

- a) Determinar el potencial educativo de las comunidades de aprendizaje para la formación de la ciudadanía democrática y el desarrollo de la competencia social y ciudadana en la escuela.

- b) Conocer el efecto educativo de la comunidad de aprendizaje en el desarrollo de las principales dimensiones o saberes complejos que constituyen la competencia social y ciudadana.

Así, con tal de alcanzar los objetivos generales, antes será preciso realizar una serie de acciones estratégicas para alcanzar unos objetivos a corto plazo. Estos objetivos específicos, se relacionan con la necesidad de identificar y describir de manera pormenorizada aquellos ámbitos escolares de la CdA, a nivel de la cultura escolar, la organización institucional, las prácticas pedagógicas y la vinculación del centro con el entorno, que por su carácter participativo, dialógico y cooperativo, promuevan la inmersión cívica de los agentes educativos. En tal sentido, podemos conjeturar que la participación de los alumnos y familiares en experiencias escolares coherentes con los valores y actitudes democráticas, y procesos grupales que facilitan la práctica y la vivencia de los derechos cívicos en la escuela, permiten incrementar la oportunidad de desarrollo de cualquiera de las dimensiones del saber complejo o de las disposiciones que comprende la competencia social y ciudadana.

Asimismo, otro objetivo específico, será describir y comprobar el efecto educativo de cada uno de los principales ámbitos escolares (prácticas pedagógicas, organización y gestión, ethos escolar y vinculación con el entorno) que vertebran el entorno educativo de una CdA, en el desarrollo de cada una de las dimensiones o saberes complejos que, según los documentos oficiales y las teorías científicas revisadas en el marco teórico, implica la formación de una ciudadanía democrática y el desarrollo de la competencia social y ciudadana (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

En definitiva, a partir de los objetivos generales previamente mencionados, se pueden desprender los siguientes objetivos específicos:

4.2. Objetivos Específicos de la Investigación

- a) Identificar el efecto educativo que pudiera tener cada uno de los ámbitos escolares que integran el entorno educativo de la CdA (prácticas

pedagógicas, organización y gestión, ethos escolar y vinculación con la familia) en el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

- b) Comprender el significado que atribuyen los principales actores educativos de la CdA (alumnos, docentes y familiares) a su experiencia de participación en los distintos ámbitos escolares y situaciones de aprendizaje que presumiblemente pueden tener un efecto educativo en el desarrollo de la competencia social y ciudadana.
- c) Elaborar una conceptualización de las principales dimensiones o saberes complejos que según la normativa vigente y la literatura científica más reciente, componen el significado y la estructura de la competencia social y ciudadana.

5. Acciones Previas al Trabajo de Campo

5.1. Selección del Escenario de la Investigación

Otro momento fundamental del estudio etnográfico en la escuela, es la elección del campo de trabajo; el problema es que el investigador, por lo general, no se encuentra en condición de elegir con absoluta libertad y total conocimiento de causa el lugar que requiere para realizar el trabajo de campo; pues como señalan diversos autores, en la práctica la elección del campo de trabajo no depende absolutamente del investigador, sino que depende en gran medida de las cuestiones de carácter práctico y administrativo, que condicionan de antemano el acceso del investigador al campo de estudio (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

Además, cabe recordar que el proceso de etnográfico es un proceso abierto, fluido, y flexible, porque una vez que el investigador ha logrado el acceso al campo, éste tiene que enfrentarse a la tarea de seleccionar las situaciones sociales, que son más útiles para su estudio, así como elegir la posición que adoptará dentro de la institución; lo cual supone el desafío de formular y definir constantemente nuevos criterios de selección, así como la realización de nuevas acciones de investigación. En todo caso, cabe que el investigador realice su elección, teniendo en cuenta

algunos criterios racionales que, por regla general, se refieren a la representatividad del escenario y la pertinencia de los informantes, en relación con el problema y los objetivos que orientan la investigación (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

Así pues, de acuerdo con este principio básico de la selección de escenario, pasamos a explicar algunos de los criterios que hemos utilizado para seleccionar el campo de estudio de nuestra investigación (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

El principal criterio de selección fue desde un principio, el interés por analizar y conocer en profundidad un modelo de escuela democrática que proporcionara a la comunidad educativa espacios de participación y deliberación que pudieran tener un efecto formativo en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En este sentido, el enfoque de las comunidades de aprendizaje, nos pareció idóneo para el aprendizaje de la ciudadanía democrática, porque descansaba en un enfoque inclusivo y democrático de la educación por priorizar el dialogo igualitario, el aprendizaje cooperativo, la ayuda entre iguales, la participación de los familiares en el centro y los vínculos de la escuela con el entorno. Asimismo, por ser un enfoque educativo que coherente con los valores de la cultura democrática como: la inclusión de todos los miembros de la escuela en el proceso de aprendizaje y la participación de la comunidad en la toma de decisiones, el respeto por la inteligencia cultural y la cultura vivida, la atención a la diversidad, la apertura al debate de ideas y opiniones; así como la presencia de prácticas pedagógicas innovadoras y progresistas.

Por otra parte, el estudio bibliográfico realizado previamente, nos permitió entender las propiedades curriculares, organizativas, pedagógicas y socioeducativas particulares de la CdA; análisis previo que nos permitió confirmar nuestro interés por conocer desde dentro el potencial educativo que podrían tener la organización democrática y las prácticas educativas de este modelo educativo innovador en el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Asimismo, nuestra decisión se ha visto reforzada, porque desde un principio hemos asumido el supuesto de que el desarrollo y el aprendizaje de una ciudadanía

activa y responsable no depende exclusivamente, de la aplicación de un programa educativo específico o de la inserción de otra asignatura o disciplina específica de ciudadanía en el curriculum; sino que el aprendizaje auténtico de la ciudadanía en la escuela depende de la inmersión cívica del alumno en una cultura y organización escolar democrática que promueva de forma deliberada la experiencia y la vivencia de la participación en el aula, el centro y la comunidad.

Así pues, esta serie de conjeturas previas nos ha llevado a seleccionar las comunidades de aprendizaje como campo de investigación para conocer y comprender *in situ* las prácticas pedagógicas, el enfoque curricular, y las estructuras de gestión y organización de la escuela, con tal de comprender el potencial y el efecto educativo que pudieran tener estas variables contextuales en el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Por lo tanto, la selección del modelo de CdA, tenía la ventaja de que nos proporcionaba, por un lado, la posibilidad de observar el efecto educativo de estrategias de aprendizaje activo, dialógica y cooperativo, cuya implementación podían tener un impacto no sólo a nivel de los aprendizajes cognitivos, sino también a nivel del aprendizaje de habilidades sociales y ciudadanas. Por otra parte, la selección de la CdA nos permitía la observación de otros aspectos no estrictamente curriculares y pedagógico relativos a la organización, la participación de las familias y los docentes en la gestión y organización del centro, así como también la influencia del clima y la cultura escolar, y la vinculación del centro con la comunidad, que son prácticas sociales que por su sentido cívico y político, también pueden contribuir al desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Finalmente, otro criterio que empleamos para seleccionar el escenario de estudio, fue el hecho de que el CEIP “Lledoner” es un centro que ya estaba consolidado con más de 3 años como CdA y, por tanto, se trataba de una escuela con experiencia en el modelo de comunidades de aprendizaje. Asimismo, la experiencia del CEIP “Lledoner” tenía la garantía de que el centro había sido asesorado durante todo el proceso de transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje, por un equipo técnico de la Universidad de Barcelona, lo cual es una buena razón para

confiar en que el trabajo educativo que se realiza en el centro, era realmente representativo del enfoque de CdA.

A continuación adjuntamos un cuadro con información relevante del CEIP “Lledoner”:

Tabla N° 7
Descripción del Escenario de Investigación

DESCRIPCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO		
Centro	Información Relevante	Contacto
Ceip Lledoner, Comunitat D'aprenentatge.	Centre públic d'educació primària de Granollers situat Planell. El CEIP Lledoner de Granollers és una escola pública de nova creació que s'ha legitimat com a Comunitat d'Aprenentatge. Es tracta d'una escola creada al 2005 i ubicada al barri de Lledoner (gener de 2007), a la zona nord-est, on fins ara no hi havia cap escola pública. En definitiva, la comunitat d'aprenentatge de Lledoner vol ser un espai de tothom i per a tothom. On tots aprenem i on qualsevol dificultat esdevé una oportunitat per aprendre i créixer personalment, intel·lectualment i col·lectivament.	C/ Rosselló Número 95 De Granollers.

5.2. Selección de la Muestra de la Investigación

La elección de estrategias de selección y muestreo en la investigación etnográfica, dependen de la adecuación de estas a los objetivos y propósitos preestablecidos; en estas situación es el investigador quien decide y selecciona la muestra que resulte de mayor conveniencia conforme a cuales sean sus intenciones y criterios (Goetz; 1988; Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

Es lo que en etnografía se suele llamar, muestreo basado en criterios o intencional, porque se selecciona deliberadamente el grupo de estudio, tomando en cuenta primordialmente el conjunto de atributos que lo caracterizan. Un aspecto clave, en

la muestra basada en criterios o intencional es que el investigador debe tratar de seleccionar una muestra que proporcione una visión comprehensiva del grupo que desea estudiar. En este sentido a la hora de seleccionar la muestra el investigador debe tener presente criterios como: la intención y objetivos del estudio, la coherencia con el enfoque teórico y conceptual asumido y las circunstancias personales o institucionales (Goetz; 1988; Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

En el marco de nuestra investigación hemos optado por una muestra basada en criterios o muestra intencional, principalmente debido a la necesidad de seleccionar aquellos sujetos que nos faciliten el acceso a la información. En primer lugar, por encontrarse estos en el escenario y ámbitos de análisis que hemos fijado previamente; y, en segundo lugar, por su predisposición favorable a comunicar su experiencia personal. Además, cabe considerar que sean personas que participen de manera activa y constante en las diversas prácticas escolares que pretendemos investigar, y que por su posición y rol en la situación educativa, nos puedan proporcionarnos una perspectiva enriquecida de las costumbres y rituales de la vida en la escuela.

Así pues, teniendo en cuenta la definición de muestra intencional hemos establecido criterios de manera totalmente intencionada para la realización de la entrevista y la observación participante, partiendo del hecho de que nuestros sujetos de investigación debían ser alumnos, familias y docentes que pertenecieran a una escuela que se definiera como comunidad de aprendizaje. Y, asumiendo que los instrumentos de recogida de datos, estarían dirigidos específicamente a sujetos escolarizados en este modelo educativo, que tuvieran una participación activa en las actividades escolares y en la estructura organizativa del centro; de manera que pudieran proporcionarnos información, variada, densa y confiable sobre el tema de investigación.

Entre los criterios que establecimos para escoger los alumnos, docentes y familiares se encuentran:

- Pertener y participar activamente en una escuela comunidad de aprendizaje.
- Alumnos regulares de diferentes cursos y niveles.
- Disponibilidad y facilidad de acceso durante el horario de clases.
- Disposición al diálogo y la reflexión.
- En el caso de alumnos, participación en actividades de aprendizaje como: grupos Interactivos de aprendizaje, tertulias, asambleas y otras.
- En el caso de familiares, participación activa en estructura y mecanismo de participación de la comunidad de aprendizaje.
- Familiares que dedican mayor tiempo y esfuerzo a la experiencia de participación en comisiones mixtas.

5.3. La Negociación del Acceso al Campo de Investigación

La negociación del acceso al campo en nuestro caso fue facilitada por la intervención del profesor tutor de tesis, quien desempeñó un papel clave como intermediario entre el investigador y la institución. La mediación del tutor de tesis fue muy favorable, porque permitió que la institución aceptara el acceso del investigador como voluntario y adoptara una posición más colaboradora con el proyecto de investigación.

En este caso, el acceso también fue facilitado por un miembro del Grupo de Investigación de la Universidad de Barcelona, que con anterioridad había participado en el proceso de transformación del centro en comunidad de aprendizaje, que a petición del profesor tutor permitió de éste realizara los primeros contactos con la administración del centro, extendiendo una carta de presentación para el investigador.

Posteriormente, el investigador se reunirá en dos oportunidades con la dirección del centro; primero con el director y luego con el “cap d’estudi”. La primera vez la reunión tiene por objetivo entregar información general relativa a características

del proyecto de investigación tales como: la finalidad, objetivos, metodología, instrumentos de recogida de información.

En la segunda ocasión, el investigador se entrevista con la “cap d’estudi” con el fin de tratar cuestiones relacionadas con la calendarización de las observación, las situaciones educativas de observación y el rol del investigador en el aula. Esta segunda entrevista, nos permitió conocer mejor las condiciones de trabajo de campo y recoger información para preparar la pauta de observación y el guión de las entrevistas. Este segundo contacto con el “cap d’estudi” también ha tenido por finalidad, servirnos de “portero de acceso” a la institución, pues gracias a esta entrevista el equipo pedagógico del centro educativo, nos ha allanado el camino para acceder a los docentes, familiares y alumnos; así como se nos ha invitado a participar activamente como voluntario educativo en el escenario de investigación.

5.4. Selección de Roles Asumidos en la Investigación

Esta primera aproximación al centro educativo, también nos ha servido para establecer un acuerdo de colaboración entre el investigador y la escuela. Así, se ha acordado con el “cap d’estudi”, que el investigador participará como voluntario educativo en los Grupos Interactivos de Aprendizaje y Tertulias Literarias, dando de este modo, soporte a la aplicación de estrategias educativas en las que el centro necesita de la colaboración de familiares y agentes sociales de la comunidad.

El resultado de esta negociación permitió, que el investigador adoptara el rol de voluntario colaborando con el docente en el aula, específicamente en las actividades de los Grupos Interactivos de Aprendizaje, las Tertulias Literarias y el Desayuno Saludable. Esta situación nos abrió las puertas para acceder a situaciones de aprendizaje en aula, facilitó el contacto con los familiares y docentes, y permitió adoptar una posición privilegiada como observador participante en las actividades de dos clases del ciclo formativo de primaria, una vez a la semana.

La participación en estas estrategias educativa como voluntario, también nos facilitó el contacto y la comunicación con los familiares que trabajaban como voluntarios en grupos interactivos de aprendizaje, y, permitió que el investigador pudiera establecer una relación de confianza y diálogo igualitario con las familias, relación que también favoreció notablemente el acceso a otras fuentes de información y la recogida de datos.

Así, también se acordó con el equipo técnico que se realizarían observaciones de campo en el escenario de las asambleas, grupos interactivos de aprendizaje, tertulias literarias y desayuno saludable. Además, se estableció, que se realizarían entrevistas semiestructuradas a alumnos, familiares y docentes, y que también se observarían algunas reuniones de las comisiones mixtas con tal de conocer la estructura organizativa del centro educativo.

No obstante, más allá de la decisión sobre estudiar estos escenarios específicos, el equipo técnico del centro nos ha invitado a participar e implicarnos en otras situaciones educativas, demostrando desde un principio una actitud de aceptación, confianza y completa colaboración con el investigador; actitud positiva que se mantuvo constante durante todo el proceso de trabajo de campo.

**DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS
DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

CONTENIDO

1. *Estrategias cualitativas de recogida de información.*
2. *Selección de las estrategias de recogida de información.*
3. *El análisis documental.*
 - 3.1. *La tipología de los documentos utilizados en el análisis*
 - 3.2. *Selección de los documentos del análisis*
 - 3.3. *Presentación de los objetivos del análisis documental*
4. *La observación participante.*
 - 4.1. *Descripción del proceso de observación*
 - 4.2. *Tipología de la observación*
5. *El diario de campo*
 - 5.1. *La toma de notas de campo.*
 - 5.2. *Selección de los objetivos del diario*
 - 5.3. *Presentación de los objetivos del diario*
6. *La entrevista en profundidad.*
 - 6.1. *La selección de la modalidad de la entrevista.*
 - 6.2. *La selección de los entrevistados.*
 - 6.3. *La construcción del guión de la entrevista.*
 - 6.4. *Presentación de los objetivos de la entrevistas.*

Descripción de las Estrategias de Recogida de Información

1. Estrategias Cualitativas de Recogida de Información

En este apartado describiremos las estrategias de recogida de información que hemos empleado en el trabajo etnográfico.

El trabajo etnográfico supone la realización de múltiples interacciones personales y comunicativas con los informantes, situación que en nuestro caso se ha visto redoblada por nuestra posición en el campo de investigación como voluntario para ayudar al docente una vez por semana en la realización de las actividades de aprendizaje de “Grupos Interactivos de Aprendizaje” y las “Tertulias Literarias”.

El rol de voluntario de aula nos ha permitido desarrollar nuestra observación participante de manera sistemática y acceder con mayor facilidad y confianza a los informantes claves para la realización de las entrevistas. También adoptar el rol de colaborador con el Centro nos ha permitido tener acceso al campo de investigación sin tener que interferir con la vida cotidiana de la escuela y así obtener una impresión y representación más espontánea y natural de la vida escolar. Además de ha permitido establecer una relación de confianza y reciprocidad entre el investigador y los informantes que han adoptado hacia el investigador una actitud positiva y colaboradora.

Así pues, hemos procurado seleccionar las estrategias de recogida de datos que nos parecieron más apropiadas en función del escenario específico, y de que nos permitieran combinar diferentes instrumentos de recogida de información, con tal de obtener una comprensión de la realidad que fuera lo más holística posible.

2. Selección de las Estrategias de Recogida de Información

El escenario de una comunidad de aprendizaje que nos hemos propuesto investigar es muy diverso, por lo cual hemos intentado cubrir esta variedad de situaciones educativas, empleando distintas técnicas de recogida de información. En este caso al tratarse de un estudio etnográfico hemos preferido elegir estrategias cualitativas, tales como: el análisis documental, la observación participante, el diario de campo y la entrevista, porque éstas nos permitían recoger información de fuentes diversas y complementarias, cuya síntesis luego nos servirá para construir una representación lo más completa posible de la realidad estudiada.

En el siguiente cuadro se describen las principales estrategias empleadas para recoger la información, las fuentes de información e informantes clave y, el número de la muestra seleccionada:

**Tabla N° 8
Descripción de las Estrategias de Recogida de Información**

SÍNTESIS DE ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN		
TÉCNICA	FUENTE DE INFORMACIÓN	MUESTRA
Análisis Documental	Ceip Lledoner, Comunitat D'aprenentatge.	"Projecte educatiu de Centre Ceip lledoner." "La nostra escola: el Ceip lledoner, comunitat d'aprenentatge." "Pla anual 2008-09." "Drets i deures dels infants de la nostra comunitat d'aprenentatge."
Entrevistas: Informal y semiestructurada	Director del Centro Alumnado Profesorado Familiares Voluntarios	Director del Centro y el equipo técnico (2 entrevistas). Alumnos de diferentes niveles (10 entrevistas). Familiares (9 entrevistas). Docentes (5 entrevistas).

Descripción de las Estrategias de Recogida de Información

Diario de campo: Observación participante	Alumnado Profesorado Dinámica del Aula Dinámica del Centro Educativo Sesiones de Grupos Interactivos de Aprendizaje, Tertulias Literarias, Desayuno Saludable, Asambleas. Barrio	Regular y Esporádica Curso 2009-2010
---	---	---

3. El Análisis Documental

El análisis documental es una fuente de gran utilidad para obtener información complementaria a la obtenida con las restantes estrategias de información. En concreto, se trata del examen de documentos oficiales, es decir, escritos producidos por la misma institución, que nos puedan ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida a través de otras estrategias (Del Rincón, D. et al.; 1995).

En el marco de nuestra investigación, la revisión de algunos documentos institucionales, ha sido de utilidad para conocer y analizar, aspectos relativos a los fundamentos normativos y pedagógicos del modelo de comunidades de aprendizaje en que se basa el funcionamiento del Centro educativo Lledoner.

3.1. La Tipología de los Documentos Utilizados en el Análisis

En general, los documentos de análisis se pueden agrupar en dos modalidades, documentos *oficiales* y *personales* (Del Rincón, et al.; 1995):

- Los *documentos oficiales* son toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos disponibles como fuentes de información; artículos de periódicos, registros de organismos, documentos de organizaciones, horarios, actas de reuniones, programaciones, planificaciones y notas de lecciones; registros de alumnado, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, libros de ejercicios, exámenes, fichas de trabajo, murales y fotografías.

Los documentos oficiales se suelen clasificar en (Del Rincón, et al.; 1995):

a) *Programa interno*, que hace referencia a los documentos generados y disponibles en una determinada organización y que posibilitan al investigador tener información sobre la dinámica interna, el organigrama, la normativa, las funciones, las finalidades y los valores de la organización.

b) *Programa externo*, referido a los documentos producidos por la institución para comunicarse con el exterior: revistas, comunicaciones, cartas y divulgaciones.

- En cambio, los *Documentos personales*, en el marco de la investigación cualitativa, son aquellos que hacen referencia a cualquier relato en primera persona, producido por un individuo que describe sus propias experiencias y creencias; generalmente, se trata de un programa escrito como un documento personal que refleja la experiencia personal de alguno de los miembros de la institución.

3.2. Selección de los Documentos de Análisis

En el marco de nuestra investigación, los documentos analizados fueron los que nos podían proporcionar la información requerida para analizar y comprender el enfoque curricular, las prácticas pedagógicas, las estructuras y mecanismo de participación, y las características de la organización interna del centro educativo, que pudieran relacionarse con el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

En este sentido, hemos hecho una revisión bibliográfica, de aquellos documentos relacionados con la descripción y análisis de las características internas de las prácticas, la cultura y la organización escolar del centro investigado, que pudieran servir para promover y facilitar la participación activa, el diálogo y la cooperación entre los diversos agentes educativos.

Descripción de las Estrategias de Recogida de Información

En nuestro caso hemos seleccionado para el análisis los siguientes documentos como fuente de información:

- “Projecte educatiu de Centre Ceip lledoner.”
- “La Nostra Escola: el Ceip Lledoner, comunitat d’aprenentatge.”
- “Drets i deures dels infants de la nostra comunitat d’aprenentatge.”

3.3. Presentación de los Objetivos del Análisis Documental

En el siguiente cuadro realizamos una breve síntesis de los objetivos que persigue ésta estrategia de recogida de información, así como los documentos que hemos utilizado para alcanzar dichos objetivos, y la fase de aplicación en la que lo hemos utilizado.

Tabla Nº 9
Descripción Objetivos del Análisis Documental

OBJETIVOS ANÁLISIS DOCUMENTAL	
ESTRATEGIA	Análisis Documental
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Detectar en qué medida el enfoque curricular del Centro favorece la participación y la toma de decisiones del alumnado en asuntos del aula o del Centro educativo.- Identificar la existencia de estrategias y actividades de aprendizaje que promuevan la participación activa, el diálogo, la deliberación, el compromiso y la cooperación.- Reconocer estructuras y mecanismos organizativos que favorezcan la participación de las familias en el autogobierno y autogestión del Centro educativo.- Analizar las posibilidades de participación democrática que proporciona el modelo de relación que tiene el Centro con las familias y la comunidad.- Comprobar la existencia de una cultura escolar democrática de reconocimiento de los derechos cívicos y políticos del alumnado.
FUENTE DE INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none">- “Projecte educatiu de centre ceip lledoner.”- “La nostra escola: el ceip Lledoner, comunitat d’aprenentatge.”

Descripción de las Estrategias de Recogida de Información

	- “Drets i deures dels infants de la nostra comunitat d’aprenentatge.”
FASE DE APLICACIÓN	Fase II : Recogida de Información

Así como en el análisis documental, en esta ocasión, también hemos utilizado el programa informático ATLAS.TI 6.2 para el análisis de la información.

4. La Observación Participante

La observación participante es la estrategia fundamental del trabajo etnográfico, porque permite la inmersión del investigador en el escenario, así como la consolidación de su implicación existencial y social con el objeto de investigación, que se caracteriza, por un lado, por la apreciación libre de prejuicios etnocéntricos de la diversidad de conceptos, costumbres y prácticas sociales del grupo estudiado; y por otro, por la práctica del hábito etnográfico del extrañamiento frente a lo exótico y novedoso que ofrece el campo de investigación. Esta es la razón, por la cual, se suele identificar la observación participante con la etnografía misma. En nuestro caso, hemos podido acceder al campo de estudio y realizar la observación participante, gracias al trabajo realizado durante el periodo lectivo como voluntario educativo en el aula, prestando soporte a los docentes en la puesta en práctica de estrategias educativas innovadoras (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

Este modo de implicación y extrañamiento del etnógrafo ante la realidad, supone una actividad de búsqueda, que en parte debe ser planificada, por lo cual, el investigador, ya antes de su ingreso al campo de investigación debe tener un diseño previo del proceso, el que parte por la definición de unos objetivos y estrategias. Sin embargo, el proceso de investigación también debe ser lo suficientemente abierto y flexible como para permitir el desplazamiento de la atención y focalización del análisis en nuevos objetos de estudio de acuerdo con las

los significados emergente. Además, la planificación debe tener cierta flexibilidad que permita la incorporación de nuevos datos al análisis.

Asimismo, la aceptación de la apertura y flexibilidad del proceso de observación presupone, por un lado que, el investigador sea capaz de asumir determinadas previsiones teóricas o hipótesis, y por otro, que al mismo tiempo, se capaz de diseñar este plan de manera realista y flexible, pues el trabajo etnográfico como cualquier proceso de interacción social, depende en gran medida de los imponderables de la vida real, es decir, de los acontecimientos del contexto y las situaciones puntuales emergentes, así como del comportamiento no siempre predecible de los sujetos investigados (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

4.1. Descripción General del Proceso de Observación Participante

Así pues, el proceso de recogida de datos y de producción de la información es imposible sin la asunción de ciertas categorías previas que orienten, ya sea de manera implícita o explícita, el proceso de registro, análisis, e interpretación de los datos. Por lo tanto, con este propósito hemos diseñado un sistema de categorías previas, que orientan la observación de los escenarios y que constituyen una guía para la realización de las estrategias de registro. En nuestro caso, hemos fundamentando, este sistema de categorías, partiendo del análisis previo de la documentación científica y oficial existente, sobre la teoría del aprendizaje basado en competencias y la conceptualización de la competencia social y ciudadana.

En este sistema de categorías o plantilla, se establecen a priori las situaciones educativas que serán objeto de análisis y los diferentes ámbitos del entramado sociocultural de las comunidades de aprendizaje, en los cuales se focalizará el proceso de registro y análisis de la información (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997). En el caso de esta investigación estas categorías de análisis, tienen relación con la definición del concepto de competencia social y ciudadana y con el análisis de las actitudes, habilidades y valores que caracterizan la ciudadanía democrática, tal

como ésta ha sido descrita y conceptualizada por los documentos oficiales y por las teorías del ámbito de la educación moral y cívica más recientes.

Además, hay que mencionar que el rol adoptado por el investigador como observador participante a través de su cargo de voluntario educativo en el aula, ha permitido que éste se insertara mejor en la dinámica social del centro, y que pudiera ocupar una posición privilegiada en la observación de los diferentes contextos educativos y prácticas de aprendizaje relacionadas con la experiencia del ejercicio de las libertades cívicas y políticas en la escuela.

Asimismo, la participación del investigador en el rol de voluntario en el aula, fue registrada durante todo el proceso a través de la utilización de las notas de campo y el diario de campo en los diferentes escenarios y situaciones en los cuales el investigador pudo participar como voluntario educativo. También, la utilización de esta estrategia de recogida de información, ha facilitado la observación del efecto de las prácticas pedagógicas en el comportamiento de los alumnos y la comprensión de la influencia de la cultura y el clima escolar en el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

4.2. Tipología del Proceso de Observación

Las modalidades de observación empleadas han sido las siguientes:

- Observación participante
- Observación no encubierta.
- Observación en escenarios múltiples.
- No focalizada y no estructurada inicialmente.

Para finalizar este apartado ofrecemos un cuadro sinóptico, en el que se presenta la información relevante sobre el proceso de observación como: el nombre del centro investigado, el nombre de las actividades escolares en que se ha desarrollado el rol de voluntario y la observación participante, la temporalización

Descripción de las Estrategias de Recogida de Información

de las horas escolares y, por último, la duración de la observación realizada, indicando las horas semanales o mensuales que duró la observación:

Tabla N° 10
Descripción del Proceso de Observación Participante

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE			
Centro y curso	Actividad	Temporalización	Duración de la Observación
Ceip Lledoner, 2009-2010	Desayuno Saludable	Puntual: una semana primer Trimestre	Esporádica: una vez por semana el
	Tertulias Literarias	Regular: Todo el curso una vez a la semana, durante tercer trimestre.	Completa: todas las semanas de 8:30 – 10:3
	Grupos Interactivos de Aprendizaje	Regular: Todo el curso una vez a la semana.	Completa: todas las semanas de 8:30 – 10:30 / 14:00 – 15:30
	Asamblea de Clase	Puntual: una semana Tercer Trimestre	Esporádica. Una vez último trimestre

5. EL Diario de Campo

El diario de campo ha sido una estrategia de recogida y producción de información en cuanto nos ha permitido llevar un registro pormenorizado de aquellas percepciones, discursos y acontecimientos que pudieran ser relevantes para el análisis a lo largo de todo el proceso de investigación.

Así, el diario de campo nos ha servido como instrumento para llevar un registro minucioso de nuestras percepciones, pensamientos, y sentimientos a medida que nos íbamos adentrando y orientando mejor en el escenario de investigación. Asimismo, ha servido como método para reflexionar sobre las fortalezas y debilidades del proceso, las estrategias exitosas y los fracasos, la necesidad de

reformular las plantillas o guiones de las preguntas, consignar los problemas y conflictos con los informantes.

Sin embargo, el diario de campo no es únicamente una técnica pasiva de recogida de información, sino que además debe ser un instrumento de análisis y reflexión en y sobre la situación educativa que permite transformar los hechos en datos validos para el análisis y de reflexiones ricas para producir el texto final.

Por tanto, hemos intentado utilizar el diario de campo como un instrumento de reflexión constante del investigador sobre el significado de los diversos objetos que se van descubriendo y que provocan su extrañamiento; puesto que, no se debe olvidar que el objetivo último del trabajo etnográfico es la producción de una interpretaciones de la trama sociocultural y del discurso que subyace detrás de la cultura escolar (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

En consecuencia, una cuestión fundamental de nuestro trabajo de campo será la transformación de los datos registrados hasta convertirlos en contenidos válidos para la descripción, el análisis y la interpretación final, teniendo en cuenta que estos finalmente deben trasuntarse en un informe o texto dirigido al público especializado. Así pues, debemos asumir la premisa de que en etnografía no existen hechos puros, pues, los datos que dimanan de la interacción del etnógrafo con sus informantes, deben pasar por varias transformaciones, que pueden ocurrir en el campo o en la mesa de trabajo, antes que puedan convertirse en contenidos de una interpretación (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

5.1. La Toma de Notas de Campo

En el caso de la construcción del diario de campo es fundamental reconocer que los registros que se realizan de las observaciones y conversaciones realizadas posteriormente pasan por un proceso de selección y organización, que en el argot de los etnógrafos se le conoce como: "hacer diario". Es decir, que la observación se trata de un proceso de reconstrucción de los datos que, evidentemente, implica

una transformación de los datos registrados de manera espontánea, en contenidos y significados validos para la descripción, el análisis y la interpretación.

En consecuencia, durante el trabajo de campo hemos tenido muy presente que el diario de campo, no es un mero receptor pasivo de información, sino que debe ser entendido como un instrumento de reflexión y análisis, pues el investigador debe volver a éste de forma recurrente a los largo de todo el proceso, con tal de seleccionar aquellos casos, detalles, frases, u otro objeto, que le parezcan más significativos para construir las explicaciones y argumentos de su análisis, que posteriormente, le permitirán redactar las interpretaciones y conclusiones finales (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

En cuanto a los contenidos del diario de campo, según, la literatura consultada, se han de incluir las descripciones de las personas, los acontecimientos y las conversaciones, así como las acciones, los sentimientos y las intuiciones, y en general, el modo de vida y las costumbre, que conforman el entramado sociocultural de la escuela. Por tanto, las descripciones se han de realizar procurando plasmar en el papel, todo los detalles significativos de la situación observada a lo largo del trabajo de campo, de la forma más minuciosa y pormenorizada posible. Además, el diario de campo, tendrá que contener las observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones realizadas por el investigador, que puedan aportar información, con tal de construir una representación lo más completa y global posible de las diferentes perspectivas sociales involucradas en el contexto de investigación (Goetz; 1988; Velasco Maillo & Díaz de Rada, 1997).

En general, en relación a los contenidos básicos, a tener en presente en la recogida de información a través del diario de campo, la mayoría de los autores consulados sugiere alguno de los siguientes elementos (Goetz; 1988):

- Coordinadas espacios-temporales; dónde se sitúa, cuándo y cómo se desarrolla la acción.

- Posición de las personas que trabajan en el Centro.
- Clima emocional del Centro.
- Relación de los participantes con el profesorado.
- Contener percepciones, vivencias y reflexiones sobre las intenciones de los sujetos y el significado de lo que ha sucedido.
- Incluir interpretaciones, hipótesis y principios de análisis de lo observado.
- Percepción de conflictos manifiestos o latentes dentro de la comunidad, o de la comunidad con el exterior.
- Distribución del espacio, abundancia o carencia de medios, ornamentación.
- Sugerencias recibidas sobre el desarrollo de la evaluación.
- Contener también fragmentos de lo que dicen las personas implicadas.

Respecto a la tipología de las notas de campo los autores consultados generalmente distinguen tres tipos de nota (Goetz; 1988):

- Notas metodológicas. Se fundamentan en el desarrollo de las actividades de la investigación y en el informe sobre el proceso de la interacción social del investigador en el contexto estudiado.
- Notas teóricas. Se basan en la construcción teórica de una interpretación de la situación de estudio.
- Notas descriptivas. Su foco de interés, es el objeto de estudio, informando muy detalladamente la situación observada.

5.2. Selección de los Objetivos del Diario de Campo

En el marco de nuestra investigación, el diario y las notas de campo tiene como finalidad observar, describir y comprender el potencial educativo de las prácticas educativas, la organización y estructura organizacional, la cultura y el clima escolar de las comunidades de aprendizaje en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En cuanto al registro de las notas, se puede afirmar que se han realizado notas de campo alguna de las tres tipológicas indicadas, aunque en su mayoría estas han sido del tipo descriptivo, y han incluso aspecto relacionados con

Descripción de las Estrategias de Recogida de Información

la descripción las prácticas educativas realizadas en el aula, los procesos de participación y la interacción comunicativa entre los alumnos, cuyas características pudieran contener algún potencial educativo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

5.3. Presentación de los Objetivos del Diario de Campo

En el siguiente cuadro realizamos una breve síntesis de los objetivos que persigue esta estrategia de recogida de información; así como las fuentes de información que hemos utilizado para alcanzar dichos objetivos y las fases del proceso de investigación en que se han aplicado.

Tabla N° 11
Descripción de los Objetivos del Diario de Campo

OBJETIVOS DEL DIARIO DE CAMPO	
ESTRATEGIA	Diario de Campo
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Obtener una descripción lo más completa posible de la cultura y clima escolar en el aula y el Centro.- Detectar la existencia de espacios educativos de participación, deliberación y diálogo que estimulen el desarrollo de la competencia social y ciudadana.- Observar la presencia de infraestructura escolar, prácticas educativas y estrategias de aprendizaje que impulsen el aprendizaje de la competencia social y ciudadana en el aula y el Centro.- Detectar el empleo de momentos, espacios y prácticas pedagógicas que permiten que los alumnos manifiesten en públicos sus opiniones, intereses y expectativas.- Observar la existencia de relaciones interpersonales de reconocimiento, respeto, y confianza mutua entre el alumno y el profesor y entre iguales.- Observar la existencia de un enfoque curricular que promueva la integración, la transferencia y la contextualización de los aprendizajes.- Identificar el tipo de competencias sociales y ciudadana que puede desarrollar el alumnado en una comunidad de aprendizaje.- Observar y analizar las opiniones, experiencias y anécdotas relacionadas con el aprendizaje y la vivencia de las virtudes cívicas en

Descripción de las Estrategias de Recogida de Información

	<p>el aula y el Centro educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar el grado de satisfacción y sentimiento de pertenencia de los alumnos con el Centro educativo y la comunidad. - Comprender los valores inherentes a las prácticas sociales, hábitos y rituales que acontecen en el aula y del Centro educativo. - Expresar opiniones, sentimientos y emociones que el mismo proceso de investigación provoca en el investigador.
FUENTE DE INFORMACIÓN	<p>Alumnado Profesorado Dinámica del Aula Dinámica del Centro Educativo Sesiones de Grupos Interactivos de Aprendizaje, Tertulias Literarias, Desayuno Saludable, Asambleas. Barrio</p>
FASE DE APLICACIÓN	<p>Fase II: Trabajo de Campo</p>

Por otra parte, respecto al proceso de “hacer diario” y registrar las notas, cabe recordar que debido a nuestro rol de voluntario en las actividades educativas de aula, el registro de las situaciones observadas no se ha realizado directamente, pues, esto podría haber dificultado la participación en las situación educativas que se pretendía observar, así como interferir en la interacción con los docentes y alumnos. Por lo tanto, en la elaboración del diario de campo, las observaciones no se registraran in situ, por lo cual, el diario ha sido elaborado basándose en las notas de campo que fueron registradas en el menor tiempo posible después de acaecidas la situaciones de observación.

Las notas de campo se realizaron, por lo general, una vez finalizada la actividad de voluntario en la actividad de grupos interactivos de aprendizaje, tertulias literarias y asambleas de clase. En este momento, el investigador toma nota de las observaciones de la jornada, que posteriormente serán vertidas en el diario de campo y, que finalmente ha sido transcritas, utilizando el procesador de textos WORD y el programa informático ATLAS.TI 6.2.

En el diario de campo se han recogido toda aquella información susceptible de análisis, haciendo hincapié en la aplicación del sistema de categorías y

subcategorías previamente establecido, en el que se hace referencia a los diversos ámbitos de aprendizaje y las habilidades y actitudes que componen la competencia social y ciudadana, y que se expone detalladamente en las tablas N° 18, 19 y 20 (ver en Págs., 245-246) y en el anexo N° 2.

Además, se han registrado un total de 8 observaciones con la fecha del día en que se recogieron, y que se pueden consultar en formato Pdf., en el CD que acompaña esta tesis.

6. La Entrevista en Profundidad

La entrevista es una forma de producir información que se basa en la interacción comunicativa entre dos personas o más personas. En este proceso el entrevistado obtiene información de los sujetos de estudio de forma directa. En concreto, se trata de una situación de diálogo entre el investigador y los sujetos de estudio, llevado a cabo con el propósito de conocer y comprender la realidad social desde la perspectiva de los agentes sociales, y de comprender el significado que estos atribuyen a las instituciones, las normas, los roles, las costumbres, etc. (Bisquerra Alzina; 2004).

En este sentido, una entrevista no difiere de una conversación entre dos personas, en la cual una obtendría información de la otra y viceversa. Sin embargo, en la investigación etnográfica, la entrevista no se considera una diálogo normal, pues los roles entre entrevistado y entrevistador, no están equilibrado ni colocados en el mismo nivel, pues, en este caso se trata de una conversación planificada y guiada por el entrevistador, y dirigida a unos sujetos específicos, que han sido elegidos por el entrevistador con antelación, por la información relevante que estos pudieran aportar a la investigación (Bisquerra Alzina; 2004).

Así, la entrevista es un marco de interacción comunicativa directa entre individuos, creada intencionalmente, en el cual, se establece una relación intensa entre el entrevistador y el entrevistado, con un fin estrictamente cognoscitivo (Bisquerra

Alzina; 2004). Por tanto, se trata de una conversación basada, en un guión que ha sido en mayor o menor medida, preestablecido por el entrevistador que es quien también determina el tema y controla el desarrollo del proceso.

Asimismo, la entrevista es una conversación con una intencionalidad de tipo cognoscitivo, pues el proceso es conducido por unos objetivos sobre la base de un esquema no estandarizado y flexible, que guía la interrogación con el fin de agotar el conocimiento de una parcela de la realidad. Así, el objetivo último de la entrevista, es recoger información sobre hechos y aspectos subjetivos de las personas, tales como sus pensamientos, vivencias personales, perspectivas particulares, significaciones, interpretaciones y, en general, la manera en que la persona entrevistada interpreta y experimenta su propio mundo, que de otra manera no estarían al alcance del investigador (Bisquerra Alzina; 2004).

En síntesis se puede afirmar que el objetivo de la entrevista es (Bisquerra Alzina; 2004; 336):

“Obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores en relación con la situación que se está estudiando.”

6.1. La Selección de la Modalidad de Entrevista

Las modalidades de la entrevista dependen de los objetivos específicos de la investigación, de la temática de estudio, del tipo de investigación que se realiza y de las características de las personas que participan en la investigación. En este sentido, su tipología puede abarcar un abanico de posibilidades, que van desde la entrevista estructurada a la abierta, aceptándose en el ámbito especializado diversas denominaciones y formatos, que se pueden resumir en los siguientes tipos: informal, dirigida, no dirigida, clínica, biográfica, individual, grupal o localizada.

Por otra parte, la entrevista se puede definir de acuerdo con su estructura y diseño, y el momento de realización de la entrevista en: entrevista estructurada, semiestructurada y no estructurada o abierta.

- La *entrevista estructurada*: se trata de un tipo de entrevista, en la cual a todos los entrevistados, se les hacen las mismas preguntas con la misma formulación y en el mismo orden. El investigador formula una serie de preguntas preestablecidas que han sido planificadas previamente con las que construye un guión de forma secuenciada que posteriormente, le permitirá dirigir paso a paso la entrevista. Esto permite al entrevistador controlar la secuencia y el ritmo de la entrevista, siguiendo un proceso estandarizado que le permitirá asegurar que el estímulo aplicado será igual para todos los entrevistados. En este caso, las preguntas serán de tipo cerrado, y el entrevistado sólo podrá afirmar, negar o responder una respuesta concreta y exacta sobre lo que se le pregunta (Ruiz Olabuénaga; 1998).

- La *entrevista semiestructurada*: se caracteriza ser una conversación dirigida, en la cual el entrevistador dispone de un guión elaborado previamente, que determina los contenidos y la información relevante que se pretende explorar durante la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo en que se formulan las preguntas depende de la libre decisión y valoración del entrevistador y de la dinámica intrínseca de la entrevista. Las preguntas que se realizan son abiertas, así el entrevistador en el ámbito de un determinado tema puede plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que estime conveniente, explicar su significado, pedir al entrevistado aclaraciones cuando no entienda algún punto, y que profundice en algún tema cuando le parezca necesario. Esto permite al entrevistado el establecimiento de relaciones y de matices en sus respuestas, lo cual confiere un valor añadido a las respuestas y favorece la construcción de una representación holística y comprensiva de la realidad del entrevistado (Ruiz Olabuénaga; 1998).

- La *entrevista no estructurada o informal*: es la aquella que no requiere la realización de ningún tipo de guión previo, y se basa en la conversación que surgen de manera espontánea entre el investigador y los sujetos de estudio, a partir de una situación no prevista, que sugiere cuestiones no estructuradas y que se convierte en el contexto natural de una interacción personal. En esta modalidad de entrevista, el entrevistador desempeña la función de control, vigilando que la entrevista no derive hacia cuestiones totalmente carentes de conexión con el tema analizado, por lo cual el investigador se guiará por los temas o ámbitos informativos de los que quiere obtener información (Ruiz Olabuénaga; 1998).

En el marco de nuestra investigación hemos utilizamos los siguientes tipos de entrevistas: la *entrevista no estructurada* y la *entrevista semiestructurada*, durante el trabajo de campo, con la finalidad de conocer las dimensiones que no son directamente observables y comprender la significación de la escuela desde la perspectiva de los sujetos de estudio.

La utilización de esta estrategia de recogida de información, también tuvo como objetivos conocer el significado que tiene la participación en estrategias y actividades educativas participativas, dialógicas y cooperativas en el desarrollo de la competencia social y ciudadana; así como analizar la influencia que puede tener el clima y la cultura escolar en el desarrollo de las diversos componentes de la competencia social y ciudadana, y comprender la significación que tienen las estructuras y mecanismos participativos presentes en el centro para el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

6.2. La Selección de los Entrevistados

En el caso de nuestra investigación, hemos utilizado la entrevista para comprender la perspectiva y la representación mental del director y equipo técnico, el alumnado, el profesorado y los familiares, sobre las oportunidades de participación, diálogo y deliberación que ofrece el Centro a los integrantes de la escuela.

Descripción de las Estrategias de Recogida de Información

Las entrevistas realizadas fueron dirigidas a alumnos, familiares, equipo técnico y docentes del Centro Educativo Lledoner, y tenían por objetivo comprender la significación que estos participantes atribuyen a las prácticas y actividades educativas, su actitud y disposición hacia los mecanismos y estructuras participativas, el sentido que atribuyen a su participación, y conocer el nivel de satisfacción con la organización y el sentido de pertenencia y motivación con el centro educativo.

Para alcanzar estos objetivos hemos entrevistado a los siguientes actores sociales: el director del Centro y el equipo técnico (2 entrevistas), a alumnado de diferentes niveles (10 entrevistas), a los familiares de las comisión mixtas y voluntarios del Centro (9 entrevistas), y, a los docentes (5 entrevistas).

Las entrevistas realizadas dirigidas a los alumnos se realizaron en la institución educativa, en sesiones individualizadas con cada entrevistado y entrevistada, y la duración aproximada fue entre 30 minutos y 1 hora.

Las entrevistas a las familias se realizaron en una cafetería en donde el equipo de voluntarios solían juntarse después de participar como voluntarios en las actividades escolares y duraron entre 1 hora y 1 hora 30 minutos. Las entrevistas a profesores y directiva se llevaron a cabo en la oficina y la sala de profesores y tuvieron una duración de 1 hora aproximadamente.

Las entrevistas se grabaron en audio y, posteriormente, se transcribieron utilizando el procesador de textos Word. El guión de las entrevistas realizadas a alumnos, docentes, familiares y director del centro, se puede consultar en los Anexos Nº 4, 5 y 6, y las transcripciones en el CD que acompaña esta tesis.

6.3. La Construcción del Guión de la Entrevista

La realización de una entrevista en profundidad no puede prescindir de la elaboración de un guión previo que oriente el proceso de indagación, se trata de un guión de preguntas, contenidos y ámbitos cuyo contenido no es cerrado y cuya

pauta debe ser flexible de manera que sea posible la captación e incorporación de aspectos emergentes y novedosos que no estén contemplados en dicha pauta.

En este sentido se realizaron guiones de entrevista diferentes para cada grupo de entrevistados (Director, alumnos, docentes y familiares); las interrogantes de cada guión se organizaron por bloques de preguntas que apuntaban a explorar y enriquecer la información relativa a los diversos ámbitos de análisis (cultura y clima escolar, organización y gestión institucional, currículum y prácticas pedagógicas, vinculación del Centro con el entorno) que habían sido definidos previamente.

El guión se elaboró con criterio de flexibilidad, buscando propiciar un carácter conversacional en la entrevista e incorporando aspectos que se consideraron relevantes. Especialmente en el caso de la entrevista al alumnado se tuvo en cuenta la formulación de las preguntas basadas en el lenguaje nativo, la experiencia y el uso de ejemplos, y la utilización de un formato que permitiera que estos se expresaran más libremente.

Los guiones de las entrevistas y sus respectivas preguntas se pueden consultar en los anexos. (Anexo N° 4: guión de entrevista a alumnos; anexo N° 5: guión de docentes y equipo técnico; anexo N° 6: guión de entrevista a familiares y voluntarios).

6.4. Presentación de los Objetivos de las Entrevistas

En el siguiente cuadro realizamos una breve síntesis de los objetivos que persigue esta estrategia de recogida de información, las fuentes de información que hemos entrevistado para alcanzar dichos objetivos, y las fases de aplicación en las cuales se han utilizado:

Tabla N° 12
Descripción de los Objetivos de Entrevista Semiestructurada (Director)

OBJETIVOS ENTREVISTA DIRECTOR

Descripción de las Estrategias de Recogida de Información

ESTRATEGIA / MODALIDAD	OBJETIVOS
Entrevistas/ semiestructurada	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir las estrategias que emplea la dirección para construir una cultura escolar democrática y un clima escolar de reconocimiento recíproco. - Identificar la existencia de estructuras y mecanismos concretos de participación y asociación con la familia y el entorno. - Identificar el tipo de prácticas educativas, estrategias y actividades de aprendizaje, que promueve el equipo técnico para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. - Explorar en qué medida el equipo directivo incentiva la participación de los alumnos en el aula y el Centro educativo. - Analizar nivel de coherencia entre el proyecto educativo de Centro y las prácticas educativas en el aula y el Centro. - Identificar las políticas del Centro que promueven la colaboración y el compromiso social entre el Centro educativo y la comunidad. - Conocer la política del Centro para promover las relaciones de colaboración entre la familia y el Centro educativo. - Comprender los principios, valores y finalidades que fundamentan el proyecto educativo de Centro. - Conocer los vínculos de colaboración de las comunidades de aprendizaje con las organizaciones locales.
FUENTE DE INFORMACIÓN	Director /Equipo técnico
FASE DE APLICACIÓN	Fase II: Trabajo de Campo

Tabla Nº 13
Descripción de los Objetivos de Entrevista Semiestructurada (Profesorado)

ENTREVISTA PROFESORADO	
ESTRATEGIA / MODALIDAD	OBJETIVOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las estrategias curriculares y pedagógicas que favorecen la participación del alumno en la comunidad, el compromiso social y la implicación en actividades colectivas de mejoramiento del entorno. - Descubrir la percepción que tiene los docentes del clima y la cultura escolar del aula y del Centro. - Valorar la importancia que asignan los docentes a la visibilización de la voz del alumnado y de los familiares en el aula y el Centro. - Analizar la importancia que los docentes asignan a la participación del alumnado en procesos democráticos como: el diálogo, la

Descripción de las Estrategias de Recogida de Información

Entrevistas/ Semiestructu-rada	<p>deliberación y la toma de decisiones y la negociación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las oportunidades que proporciona el curriculum y las prácticas pedagógicas para la práctica de los derechos y responsabilidades cívicas y políticas. - Indagar la existencia de enfoques educativos y estrategias de aprendizaje que estimulen el desarrollo de la responsabilidad compartida y predisposición a la cooperación. - Analizar la aplicación en el aula de dinámicas participativas, toma de decisiones colectivas, interacción dialógica y cooperación entre iguales. - Analizar las posibilidades que ofrecen las prácticas educativas para la manifestación de sentimientos pro-sociales y conductas de apoyo en el aula. - Detectar la presencia de una cultura de reconocimiento, respeto y confianza mutua entre alumnos y profesores. - Conocer el modelo de autoridad, disciplina y convivencia que promueven los docentes en el aula. - Detectar la importancia que asignan los docentes a los mecanismos de resolución dialógica de conflictos en el aula.
FUENTE DE INFORMACIÓN	Profesorado
FASE DE APLICACIÓN	Fase II: Trabajo de Campo

Tabla: N° 14
Descripción de los Objetivos de Entrevista Semiestructurada (Alumnado)

ENTREVISTA ALUMNADO	
ESTRATEGIA / MODALIDAD	OBJETIVOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el tipo de competencias sociales y ciudadana que puede desarrollar el alumnado en una comunidad de aprendizaje. - Conocer el nivel de aceptación y sentido de pertenencia del alumnado al Centro educativo. - Conocer la valoración de los alumnos sobre la importancia de la responsabilidad, el respeto mutuo y el valor de actuar conforme a las normas. - Identificar las oportunidades que tienen los alumnos para tomar la iniciativa, asumir responsabilidades en la gestión del aula y las

Descripción de las Estrategias de Recogida de Información

Entrevistas/ semiestructurada	<p>actividades extraescolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar el nivel de conciencia crítica, autonomía moral, compromiso social y sentido de pertenencia a la comunidad. - Valorar el nivel de motivación y de interés de los estudiantes por participar en la organización y gestión de la vida escolar en el aula y el Centro. - Conocer la percepción que tiene el alumnado del clima y la cultura escolar del aula y el Centro. - Analizar la existencia de relaciones interpersonales de reconocimiento, respeto, y confianza mutua entre el alumno y el profesor y entre iguales. - Conocer y analizar la opinión que tiene los alumnos de su participación en la asamblea de la clase, los grupos interactivos de aprendizaje, las tertulias literarias, el huerto escolar, etc. - Identificar las estrategias de prevención y resolución de conflictos que emplean los alumnos en el aula. - Analizar el impacto del modelo de convivencia predominante y la participación de los alumnos en la elaboración de las normas de disciplina. - Conocer y analizar la opinión de los alumnos acerca de la manifestación de sentimientos prosociales y conductas de apoyo.
FUENTE DE INFORMACIÓN	Alumnado
FASE DE APLICACIÓN	Fase II: Trabajo de Campo

Tabla: N° 15
Descripción de los Objetivos de Entrevista Semiestructurada (Familia)

ENTREVISTA FAMILIA	
ESTRATEGIA / MODALIDAD	OBJETIVOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el modelo de relación escuela-familia que promueve el Centro. - Detectar las prácticas y actividades de asociación y colaboración y existentes entre la escuela y familia. - Conocer el nivel de satisfacción y sentido de pertenencia de los familiares con el Centro. - Conocer la opinión de los familiares sobre su participación en las estructuras y procesos democráticos del Centro. - Conocer el grado y nivel de participación, compromiso social y

Descripción de las Estrategias de Recogida de Información

Entrevistas/ semiestructu- rada	<p>cooperación de los familiares con el Centro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer los límites y las barreas existentes a la participación de los familiares en el Centro. - Descubrir la existencia de relaciones de reconocimiento, confianza y respeto entre la familia y el Centro. - Conocer la opinión de los familiares sobre su nivel de autonomía, autogestión y autogobierno en temas relativos a la educación y el funcionamiento del Centro. - Conocer la opinión de los familiares y voluntarios sobre el efecto de la experiencia de participación en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. - Comprender el impacto de la participación en el desarrollo personal y social de los familiares. - Conocer la opinión de los familiares sobre la transferencia de los aprendizajes del contexto escolar al contexto familiar
FUENTE DE INFORMACIÓN	Familia
FASE DE APLICACIÓN	Fase II: Trabajo de Campo

Así como en las anteriores estrategias de recogida de información, en esta ocasión, también se ha utilizado el programa informático ATLAS.TI 6.2 para llevar acabo la codificación y el análisis de la información, que presentaremos en los próximos capítulos.

CONTENIDO

- 1. El análisis cualitativo de la información*
- 2. El proceso de reducción y codificación de los datos*
- 3. Vínculos y relaciones en el proceso de categorización*
- 4. La selección del sistema de categorías y subcategorías*
- 5. Descripción del proceso de definición de las categorías*
- 6. Presentación del sistema de categorías y subcategorías*

1. EL Análisis Cualitativo de la Información

El trabajo de campo no se limita a recoger datos de los informantes, sino que también conlleva un trabajo permanente de transformación de dicho material en bruto en contenidos y significados que puedan ser analizados e interpretados.

El análisis de la información obtenida mediante las diferentes técnicas de recogida se ha realizado de forma paralela al desarrollo de la investigación y de la participación del investigador como voluntario en las prácticas educativas del aula. Asumiendo que por principio desde el enfoque etnográfico y cualitativo de la investigación la recogida de información, el análisis y la interpretación son acciones que por regla general deben realizarse de manera más o menos simultánea.

Así pues, el análisis y la interpretación de los datos consiste en el trabajo de dar sentido a las representaciones de los sujetos y a las situaciones educativas que se han registrado durante el trabajo de campo y, que en el caso de la investigación cualitativa, implican la reducción y codificación de gran cantidad de “datos brutos”, generalmente, los diversos tipos de textos, provenientes de los documentos, el diario de campo y la transcripción de las entrevistas.

El análisis e interpretación de los datos, se trata de un proceso progresivo de reducción y codificación de los datos, que nos permita llegar a construir un sistema de categorías y relaciones con sentido, que en la última etapa del proceso son los que permitirán comparar los datos y establecer las relaciones entre los datos recogidos para elaborar las interpretaciones y extraer las conclusiones (Miles y Huberman; 1994).

Por eso la última fase del análisis consiste en identificar los elementos que configuran la realidad estudiada, describir las relaciones entre estos elementos y

sistematizar los hallazgos en las conclusiones de la investigación. El correcto desarrollo de este proceso de reducción y organización de la información y significación de los datos obtenidos requiere la construcción o formulación de algunas categorías y sub-categorías que permitan sistematizar el material protocolar.

Este proceso de reducción y organización de la información consiste en seleccionar y abstraer la información bruta en unidades de significado llamadas categorías y subcategorías de contenido, según los criterios del marco teórico y los objetivos de la investigación que se han establecido previamente. En este sentido, las operaciones más representativas del proceso de análisis son: la categorización que consiste en fragmentar y simplificar el contenido en unidades temáticas; y la codificación, es decir, realizar operaciones concretas donde cada fragmento significativo del texto recibe un código propio de la categoría a la que pertenece según la hipótesis asumida para interpretar los datos.

A continuación presentamos un cuadro resumen de las distintas etapas del proceso de análisis de los datos:

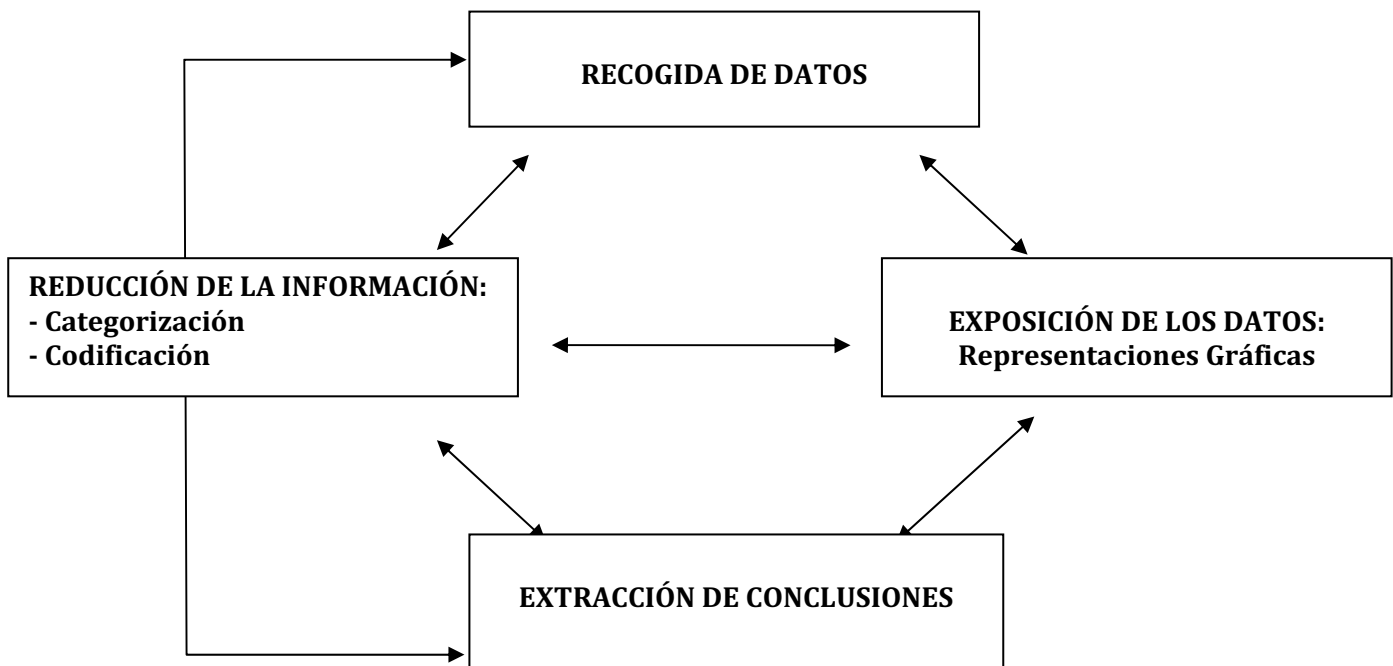


Figura N° 4
Esquema del Proceso de Análisis de los Datos (Miles y Huberman, 1994)

2. EL Proceso de Reducción y Codificación de los Datos

En el marco de nuestra investigación hemos realizado un análisis sistemático de los contenidos obtenidos a través de las diferentes estrategias de recogida de información, combinando el análisis descriptivo en el que hemos identificado las categorías emergentes relacionadas con los objetivos de la investigación con un análisis más teórico en el que hemos aplicado la teoría y los conceptos sobre la ciudadanía democrática planteados en el marco teórico. Asimismo, en el proceso de transcripción de los datos primarios hemos empleado un procesador de textos y para el análisis del material textual resultante de estas transcripciones hemos empleado un programa informático de análisis cualitativo.

En nuestro caso hemos utilizado el programa de análisis cualitativo: ATLAS.TI 6.2, que proporciona diversas herramientas informáticas que permiten establecer relaciones entre categorías, documentos y codificaciones. Este programa de codificación y recuperación textual nos ha facilitado considerablemente la tarea de dividir el texto en unidades temáticas, agrupar la información por categorías, asignar códigos y buscar y mostrar todas las citas y anotaciones asociadas a un código o la combinación de varios códigos.

La definición y delimitación de las categorías de análisis requiere un proceso específico de sistematización. Este proceso puede realizarse siguiendo un proceso mental que va de lo simple a lo complejo, o de lo complejo a lo simple, es decir, de *forma inductiva* identificando en los datos protocolares las unidades temáticas o los contenidos que nos parezcan más relevantes para el análisis. O bien, de *forma deductiva*, aceptando y usando las teorías, los conceptos y las categorías descritas previamente en el marco teórico de la investigación para subsumir y seleccionar los datos protocolares conforme a una codificación más ajustada a la teoría y los conceptos asumidos que representan las evidencias científicas sobre el tema investigado.

Así pues, en nuestra investigación, en un primer momento, hemos realizado una sistematización de los datos, siguiendo un proceso inductivo o “bottom up”, para lo

cual hemos adoptado un sistema provisional de categorías, que ha emergido de manera espontánea de la lectura sucesiva del material protocolar, y por tanto, hemos intentando seleccionar y organizar los datos de acuerdo con categorías descriptivas y abiertas, que nos permitieran descubrir categorías nuevas y diferentes a las adoptadas en nuestro marco de referencia.

En un segundo paso hemos intentando sistematizar estas categorías descriptivas emergentes de una primera lectura del material, siguiendo esta vez un proceso de codificación más teórico y conceptual, en el cual hemos reducido y reformulado la información textual comparandola con la información teórica y conceptual para generar un esquema de categorías y subcategorías más exhaustivo y completo que nos permitiera descubrir las relaciones y estructuras comunes entre las distintas unidades temáticas establecidas en los objetivos de la investigación.

3. La Selección del Sistema de Categorías y Subcategorías

El proceso de reducción y codificación implica también la construcción de un esquema de categorías y sub-categorías previas, que nos permitan focalizar la investigación en las unidades temáticas que podríamos definir clave a la hora de hacer el análisis de los datos. Este es proceso comienza con la fragmentación y clasificación de los datos protocolares agrupándolos en categorías relevantes, para luego establecer conexiones y relaciones entre las categorías y contrastar los datos provenientes de diversos informantes y de diversas fuentes con la finalidad de descubrir significaciones comunes para elaborar las conclusiones (Miles y Huberman; 1994).

En esta fase del análisis hemos previsto analizar los datos primarios siguiendo la teoría, los conceptos y las investigaciones examinadas en la fase de realización del proyecto y preparación del acceso al campo como guía para la reducción y organización de los datos en unidades temáticas y contenidos relevantes. Así, hemos focalizado la dinámica de reducción de los datos en el análisis de los ámbitos que la teoría y la investigaciones del marco de referencia señalan como ámbitos claves para la adquisición de la competencia social y ciudadana, de este

modo hemos estructurado el análisis enfatizando los siguientes ámbitos educativos: *Prácticas pedagógicas, Clima y la cultura escolar, Organización y gestión del Centro y Vinculación del Centro con el entorno.*

4. Vínculos y Relaciones en el Proceso de Categorización

En el siguiente cuadro resumen se exponen los diferentes ámbitos y unidades temáticas en que hemos focalizado el análisis del desarrollo de la competencia social y ciudadana en las comunidades de aprendizaje:

Tabla: N° 16
Ámbitos de Análisis del Desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana

AMBITOS DE ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN LA ESCUELA				
	<i>Currículum y prácticas pedagógica</i>	<i>Organización y estructura</i>	<i>Cultura y clima escolar</i>	<i>Vinculación con la familia y el entorno</i>
<i>Saber participar en procesos comunicativos democráticos</i>	Percepción del sujeto educativo y significado de la educación	Construcción participativa del proyecto educativo de Centro	Percepción de la identidad de la escuela y de los profesores	Representación de los familiares y el entorno.
<i>Saber convivir y cooperar en sociedad.</i>	Curriculum inclusivo, abierto, flexible, justo.	Práctica de diversos niveles de participación	Prevención y resolución dialógica de conflictos	Relaciones de colaboración y con familiares.
<i>Saber participar y ejercer la ciudadanía democrática.</i>	Asignatura o materia específica de EpC.	Estructuras de participación auténtica.	Cultura del reconocimiento de los derechos cívicos y políticos	Colaboración con vecinos, asociaciones, instituciones del Ayuntamiento, Ongs, etc.
	Prácticas y estrategias de aprendizaje (Grupos interactivos de aprendizaje, tertulias literarias)	Transparencia en los procesos de información y comunicación	Relaciones democrática entre profesores y familiares.	Relaciones con la Administración
	Aprendizaje por proyectos.	Autogobierno y autogestión democrática del Centro	Participación en la elaboración de las normas y reglas democráticas	Participación en Proyecto Educativo de Ciudad.
	Aprendizaje servicio	Presencia de la voz del alumnado y familiares		Vínculo con la Administración.
	Ayuda entre pares.			

(Adaptado de: Marina y Bernabeu; 2007; Bisquerra Alzina; 2008; Salmerón Vílchez; 2010)

Por otra parte, hemos confeccionado un esquema de categorías y subcategorías de la competencia social y ciudadana que se apoya en la lectura de fuentes documentales, teóricas y oficiales de enseñanza de la ciudadanía que representan el conocimiento autorizado relacionado con el modelo de ciudadanía socialmente aceptado y la definición científica de competencia social y ciudadana.

De este modo, en la construcción de nuestro sistema de categorías y subcategorías de análisis, hemos querido recoger los aportes del proyecto DeSeCO de definición de competencias clave (OCDE; 2005), los documentos oficiales (LOE; 2006), y la literatura científica proveniente de diferentes autores sobre relacionadas con la enseñanza dimensiones de la ciudadanía y la definición de competencia social y ciudadana (Marina & Bernabeu; 2007; M. Bartolomé & F. Cabrera (coord.); 2007; Bisquerra Alzina; 2008; Puig Rovira; 2007).

Finalmente, siguiendo la línea teórico – conceptual de estos documentos y las conclusiones de estas investigaciones científicas hemos estructurado nuestro análisis en tres categorías o dimensiones: *Saber participar en procesos democráticos, Saber convivir y cooperar y Saber ejercer la ciudadanía.*

5. Descripción del Proceso de Definición de las Categorías

A continuación presentamos un cuadro resumen en el cual se puede visualizar el fundamento teórico y conceptual que hemos empleado para construir el esquema de categorías, subcategorías y de los respectivos descriptores utilizados en el análisis:

Tabla: N° 17
Descripción de la Construcción del Concepto de Competencia Social y Ciudadana

CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA			
COMPONENTES DE COMPETENCIA	COMPETENCIAS CLAVE (PROYECTO-DeSeCo)	COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA (LOE 2006)	COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA (TEORÍA)

CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA			
COMPONENTES DE COMPETENCIA	COMPETENCIAS CLAVE (PROYECTO-DeSeCo)	COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA (LOE 2006)	COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA (TEORÍA)
<p>Conocimientos</p> <p>Habilidades cognitivas y prácticas</p> <p>Actitudes</p> <p>Sentimientos y emociones</p> <p>Motivación</p> <p>Ética y valores</p>	<p>Usar el conocimiento, la información y las herramientas de manera interactiva:</p> <p>La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.</p> <p>La habilidad de usar el conocimiento y la información de manera interactiva.</p> <p>La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.</p> <p>Actuar de Forma Autónoma:</p> <p>La habilidad para actuar dentro de un marco o contexto social más amplio.</p> <p>La habilidad de formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales.</p> <p>La habilidad de afirmar y defender los propios derechos, intereses, límites y necesidades.</p> <p>Interactuar en Grupos Heterogéneos:</p> <p>La habilidad de relacionarse bien con otros.</p> <p>La habilidad de cooperar con otros.</p> <p>La habilidad de gestionar y resolver conflictos.</p>	<p>Practicar el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos tanto personales como sociales</p> <p>Comprender la realidad social, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural</p> <p>Utilizar el juicio moral para tomar decisiones, y ejercer los derechos y deberes de la ciudadanía</p> <p>Expresar las ideas propias y escuchar las ajenas</p> <p>Ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás</p> <p>Ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista</p> <p>Comprensión crítica de la realidad histórica y social, su evolución, sus logros y sus problemas</p> <p>Valorar las diferencias y reconocer la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres</p> <p>Participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas</p> <p>Razonamiento crítico y argumentado sobre situaciones reales y capacidad de dialogar para comprensión compartida de realidad</p> <p>Emplear el juicio moral basado en los valores y prácticas democráticas para afrontar la convivencia y los conflictos</p> <p>Tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando los intereses individuales y grupales</p> <p>Autonomía en la tomar decisiones</p>	<p>Conciencia de la vinculación social.</p> <p>Autonomía personal.</p> <p>Responsabilidad. Autocontrol.</p> <p>Asertividad.</p> <p>Competencia moral.</p> <p>Comunicación, comprensión y empatía.</p> <p>Cooperación y colaboración.</p> <p>Resolución de conflictos.</p> <p>Sentimientos prosociales: solidaridad, altruismo, compasión, conductas de ayuda.</p> <p>Respeto hacia todo lo valioso.</p> <p>Responsabilidad y participación política.</p> <p>(J. A. Marina y R. Bernabeu; 2007)</p>

CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA			
COMPONENTES DE COMPETENCIA	COMPETENCIAS CLAVE (PROYECTO-DeSeCo)	COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA (LOE 2006)	COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA (TEORÍA)
		utilizando los conocimientos y valores construidos mediante la reflexión crítica y el diálogo en contexto de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad Habilidad para resolver conflictos de valores e intereses de la convivencia con actitud constructiva Construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos	

(Adaptado de: Marina y Bernabeu; 2007; Bisquerra Alzina; 2008; Salmerón Vílchez; 2010;)

6. Presentación del Sistema de Categorías y Subcategorías

En cuanto al número de categorías adoptado, éste depende de la cantidad de datos recogidos y de la complejidad del esquema analítico elaborado. En el marco de nuestra investigación hemos identificado aquellas frases, oraciones, o párrafos del material primario proveniente de las observaciones y las entrevistas, que pudiéramos asociar con el marco teórico conceptual de ciudadanía y el desarrollo de las competencias o dimensiones que ya hemos expuesto en el cuadro presentado anteriormente.

La dinámica de identificación de las unidades de significado se basó en la selección de frases cortas y párrafos con contenidos que revelaran la presencia o ausencia de las categorías y descriptores de ciudadanía y competencia social y ciudadana que hemos definidos en nuestro marco referencial. Así la búsqueda se focalizó en la aplicación y pesquisa de las categorías y descriptores relacionados con el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Ello nos permitió construir una comprensión más panorámica de las unidades temáticas y conceptos previstos en el sistema de categorías y luego poder establecer relaciones con unidades temáticas emergentes desde la misma dinámica codificadora.

Análisis de los Datos Cualitativos

De acuerdo con las definiciones conceptuales oficiales y las explicaciones teóricas de la literatura científica consultada y los contenidos relevantes que han surgido en el proceso de codificación hemos estructurado un sistema de categorías basado en 3 categorías, 9 subcategorías y 20 descriptores.

El esquema de 3 categorías, 9 subcategorías y 20 descriptores que hemos utilizado en la etapa de análisis e interpretación del material primario se representa de forma esquemática en el siguiente cuadro resumen:

Tabla N° 18
Descripción de la Categoría de Análisis N° 1:
“Saber Participar en Procesos Democráticos”

CATEGORÍA DE ANÁLISIS N° 1: “SABER PARTICIPAR EN PROCESOS COMUNICATIVOS”		
AMBITOS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
Currículum y prácticas pedagógicas. Organización y estructura de la escuela	Participación en procesos de diálogo, deliberación y negociación democrática	1. Manifestación en públicos de sus propias opiniones, intereses y expectativas. 2. Participación activa en procesos de toma de decisiones empleando el diálogo, la deliberación y la negociación.
Cultura Y clima escolar	Conciencia de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad	1. Predisposición a escuchar opiniones y respetar puntos de vista diferentes. 2. Adopción de la perspectiva del otro y empatía.
Vinculación con familiares y el territorio	Predisposición a la prevención y solución dialógica de conflictos	1. Predisposición a afrontar asertivamente las relaciones y problemas con los demás 2. Reconocimiento de la importancia del diálogo para la prevención y solución de los conflictos de la convivencia escolar.

(Adaptado de: Marina y Bernabeu; 2007; Bisquerra Alzina; 2008; Salmerón Vílchez; 2010;)

Tabla: N° 19
Descripción de la Categoría de Análisis N° 2:
“Saber Convivir y Cooperar en Sociedad”

CATEGORÍA DE ANÁLISIS N° 2: “SABER CONVIVIR Y COOPERAR EN SOCIEDAD”		
AMBITOS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
Currículum y prácticas pedagógicas. Organización y estructura de la escuela	Conciencia de la responsabilidad compartida y predisposición a la cooperación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión del valor de compartir el conocimiento y asunción de responsabilidades compartidas para mejorar el aprendizaje. 2. Participación en actividades escolares cooperativas y valoración de la cooperación para el logro de proyectos y metas comunes.
	Manifestación de sentimientos pro-sociales y conductas de apoyo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión de la importancia de relacionarse con los demás. 2. Manifestación de interés, empatía, respeto, solidaridad y responsabilidad por lo demás. 3. Ofrecimiento de consejos y ayuda a sus compañeros/as en la realización de las actividades escolares.
Cultura Y clima escolar Vinculación con familiares y el territorio	Construcción del juicio basado en valores y aceptación de las normas sociales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación en la elaboración de normas de convivencia y asunción en la práctica de valores morales. 2. Responsabilidad de sus propios actos y valoración de los mismos conforme a las normas. 3. Reconocimiento del valor del respeto mutuo y de las normas para garantizar los derechos de todos.

(Adaptado de: Marina y Bernabeu; 2007; Bisquerra Alzina; 2008; Salmerón Vílchez; 2010;)

Tabla: N° 20
Descripción de la Categoría de Análisis N° 3:
“Saber Participar y Ejercer la Ciudadanía Democrática”

CATEGORÍA DE ANÁLISIS N° 3: “SABER EJERCER LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA”		
AMBITOS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
Currículum y prácticas pedagógicas. Organización y estructura de la escuela	Práctica de las Libertades y Responsabilidades Cívicas y Políticas.	1. Relación de sus propios intereses, decisiones y acciones con el contexto social, político y cultural más amplio. 2. Comprensión del valor de la participación y el compromiso cívico en relación con el contexto político, social y moral más amplio.
	Comprensión Crítica y Lógica de los Problemas Sociales y Ambientales de la Comunidad	1. Comprensión crítica de las causas de situaciones próximas de desigualdad e injusticia social. 2. Adopción de una actitud crítica y de compromiso social para afrontar situaciones de desigualdad e injusticia social.
Cultura Y clima escolar Vinculación con familiares y el territorio	Participación Activa y Responsable en la Mejora del Entorno Social y Ambiental.	1. Participación activa y responsable en actividades orientadas a la mejorar del entorno social. 2. Proposición de alternativas para afrontar situaciones próximas de desigualdades e injusticia social.

(Adaptado de: Marina y R. Bernabeu; 2007; Bisquerra Alzina; 2008; Salmerón Vílchez; 2010;)

EL CARÁCTER CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

CONTENIDO

1. *El rigor científico de la investigación*
2. *Criterios para valorar los resultados obtenidos*
 - 2.1. *Credibilidad o valor de verdad*
 - 2.2. *Confirmabilidad*
 - 2.3. *Transferibilidad o validez externa*
 - 2.4. *Presentación de los criterios y estrategias de rigor científico*

El Carácter Científico de la Investigación

1. El Rigor Científico de la Investigación

Otro aspecto del trabajo de investigación que no podemos descuidar son los criterios de rigor científico que garantizan la validez de los hallazgos y conclusiones de la investigación.

Toda investigación etnográfica enfocada a la interpretación de datos de carácter cualitativo debe valorar y controlar las influencias y sesgos implícitos en todo el proceso con la finalidad de asegurar el rigor del trabajo etnográfico y la validez de las interpretaciones y las conclusiones. Para conseguirlo, el investigador necesita seguir unos criterios rigor científico que doten de transparencia, coherencia y autenticidad a los resultados, para de ese modo garantizar la calidad científica del análisis y del informe final.

En el caso de una investigación etnográfica con énfasis en el material cualitativo la objetividad del análisis depende de que las interpretaciones y explicaciones que formula el investigador representen de manera auténtica y veraz las intenciones y significaciones que los sujetos de la investigación han transmitido al investigador. En el marco de una investigación que utiliza metodología cualitativa los principales criterios y estrategias reconocidas por los expertos para alcanzar el rigor científico son: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Guba; 1990; Sandín; 2003).

2. Criterios Científicos para Valorar los Resultados Obtenidos

2.1. Credibilidad o Valor de Verdad

El carácter subjetivo de toda investigación cualitativa, hace que pueda ponerse en duda su credibilidad. Así, una condición fundamental para garantizar la credibilidad o valor de verdad del conocimiento es que el investigador sólo se acepte como verdaderas las afirmaciones y enunciados que hayan sido bien

razonados y que resistan las pruebas tanto de la lógica científica como del examen sentido común.

Además, este criterio supone que cualquier investigación científica para ser aceptada como creíble necesita buscar argumentos fiables, que puedan ser contrastados con los hallazgos y conclusiones del estudio. En la presente investigación el criterio de la credibilidad se sustenta en las siguientes acciones (Ruiz Olabuénaga; 1998; Sandín; 2003):

- *Trabajo prolongado en un mismo lugar y observación persistente:* nuestra estancia en el Centro educativo como voluntario en los grupos interactivos de aprendizaje durante un tiempo prolongado nos ha permitido realizar una observación y participación intensiva del escenario de investigación y la adopción de un rol privilegiado para la comprensión del entramado sociocultural del Centro. Además, se han llevado a cabo observaciones participantes de forma continuada en el Centro que han sido registradas en el diario de campo. Lo cual ha permitido realizar una descripción minuciosa y pormenorizada del efecto educativo de los diversos ámbitos de aprendizaje en el desarrollo de la competencia social y ciudadana.
- *Juicio crítico de las personas colaboradoras.* Durante todo el proceso se recogen las sugerencias, críticas y aportaciones de personas especialistas en el tema de la educación para la ciudadanía. Principalmente, las aportaciones del director de tesis y la consulta de los autores de la bibliografía relacionada con el tema de investigación.
- *Recogida de material protocolar.* Durante todo el proceso se registra el material protocolar de manera fiel a los acontecimientos y se acredita la recogida del material protocolar a través de notas de campo y transcripción literal del registro magnetofónico de las entrevistas semiestructuradas.
- *Uso de la triangulación como estrategia de validación.* La triangulación se puede definir como una estrategia metodológica de control de la calidad científica de una investigación cualitativa, recurriendo a una variedad de fuentes de datos, de investigadores, de perspectivas (teorías) y de métodos, que se contrastan los unos con los otros con el fin de confirmar los datos e

interpretaciones. Según esto la triangulación cumple la doble función de: “enriquecimiento (a través de la apertura a las vías de información y a los modos de interpretación) y de control de calidad (a través del contraste entre informaciones o interpretaciones coincidentes igual que discordantes)” (Ruiz Olabuénaga; 1998).

En ese sentido, la triangulación fue empleada en dos situaciones:

- a) Triangulación de sujetos: En el marco de nuestra investigación se ha empleado esta estrategia para enriquecer la diversas unidades temáticas relacionadas con los ámbitos de aprendizaje (*Prácticas pedagógicas, Clima y la cultura escolar, Organización y gestión del Centro, Vinculación con el entorno*) de la competencia social y ciudadana con información provenientes de fuentes diversas de información (alumnos, docentes, familia y equipo técnico). En este caso se utilizó con el fin de buscar consistencia en los datos a través de la captación de las diferentes perspectivas existentes sobre el significado de las comunidades de aprendizaje para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Esta triangulación se expone en el siguiente cuadro resumen:

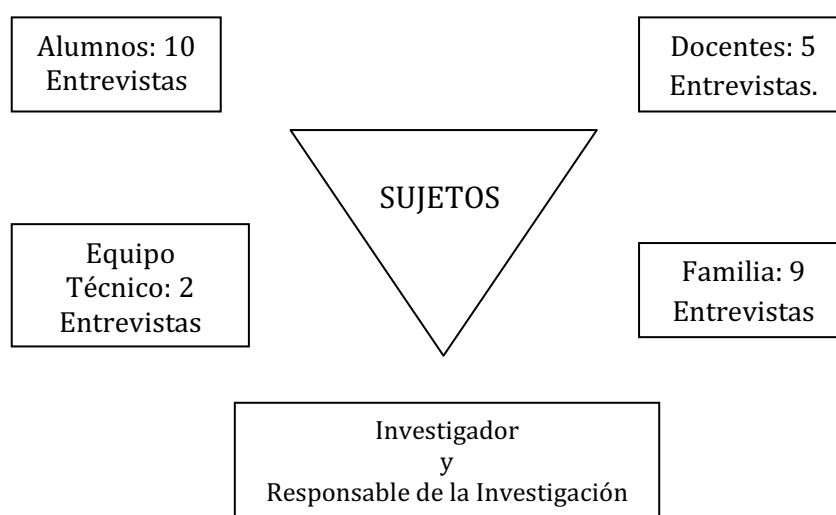


Figura: N° 5 Esquema Proceso de Triangulación de Sujetos de la Investigación (Ruiz Olabuénaga; 1998).

- b) Triangulación de instrumentos: se recogió Información a través de variados instrumentos de carácter cualitativo. Esta estrategia de validación interna

de los datos nos ha proporcionaron información diversa y complementaria, lo cual no ha permitido comparar y contrastar la información para construir una descripción densa y lograr una comprensión global del efecto de las comunidades de aprendizaje en el desarrollo de la competencia social y ciudadana (Ruiz Olabuénaga; 1998; Sandín;2003).



Figura: N° 6

Esquema Proceso de Triangulación de Instrumentos de Información (Ruiz Olabuénaga; 1998).

2.2. Confirmabilidad

El trabajo etnográfico como cualquier investigación cualitativa implica un alto grado de implicación subjetiva del investigador, situación que puede hacer que se pierda la distancia y la perspectiva necesaria para interpretar los fenómenos por lo cual es necesario establecer criterios de control metodológico para evitar el riesgos de realizar interpretaciones excesivamente personales (Ruiz Olabuénaga; 1998; Sandín; 2003).

A pesar de las afirmaciones que niegan la posibilidad de alcanzar la absoluta objetividad con la metodología cualitativas, en esta investigación hemos seguido el proceso estándar de control de calidad con tal de garantizar la fidelidad ética de los datos (datos obtenidos por los instrumentos) y asegurar que los datos son fidedignos y que no han sido distorsionados de manera voluntaria.

Así pues, como garantía de ello se conservan las grabaciones magnetofónicas y los textos correspondientes a las opiniones de los entrevistados y a las notas del diario de campo que se utilizaron para el análisis de los datos y la elaboración de los resultados. Por lo cual se deja una copia completa de las transcripciones y de los instrumentos empleados en el registro y análisis de datos en los Anexos de esta tesis para su consulta por el lector.

Además, se han empleado los controles metodológicos estándar de cualquier investigación cualitativa:

- *Ejercicios de la conciencia reflexiva y autocrítica* durante todo el proceso de trabajo etnográfico con la finalidad de detectar sesgos del investigador y predisposición que pudieran distorsionar la objetividad del análisis de los datos y formulación de los resultados (Ruiz Olabuénaga; 1998; Sandín; 2003).
- *Triangulación* en el cual se sigue el mismo proceso que ya hemos explicado con anterioridad.
- *Auditoria de confirmabilidad*, proceso que consiste en la participación de un agente externo especialista en el tema que comprueba la calidad de las interpretaciones e inferencias que realiza el investigador juzgando la correspondencia entre el material protocolar y las interpretaciones y conclusiones realizadas por el investigador (Ruiz Olabuénaga; 1998; Sandín; 2003).

En el marco de nuestra investigación el agente crítico que nos ha ayudado con la confirmabilidad ha sido el propio director de tesis, quién ha revisado los informes previos del investigador para corregir las ideas dudosas y mejorar la claridad y coherencia de redacción de la tesis.

2.3. Transferibilidad o Validez Externa

En relación con este criterio hay que tener en cuenta que los resultados de esta investigación por el carácter singular e idiosincrásico de la realidad estudiada no tiene la pretensión de generar teorías o principios generales que por ende puedan ser transferidos o aplicados directamente a un universo de fenómeno o hechos similares.

Sin embargo, los hallazgos y conclusiones de este estudio tiene un carácter descriptivo y exploratorio cuya finalidad es generar interpretaciones y explicaciones que pueden tener un valor heurístico para quienes se propongan descubrir y conocer situaciones o contextos de aprendizaje relacionados con las comunidades de aprendizaje y el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

En consecuencia, es preferible hablar de utilidad heurística de los resultados, pues la transferencia y aplicabilidad de las conclusiones de esta investigación se refiere a que estos hallazgos y resultados puedan ser utilizados por futuros investigadores o lectores que proponiéndose estudiar contextos y situaciones similares, quieran enriquecer su perspectiva y comprensión, estableciendo nuevas relaciones e interconexiones aprovechando nuestros hallazgos y conclusiones (Ruiz Olabuénaga; 1998; Sandín; 2003).

Así pues, de acuerdo con Ruiz Olabuénaga (1998), una manera de conocer el nivel de transferibilidad de los datos consiste en considerar los resultados de un estudio como meras hipótesis que tiene un valor heurístico para otras investigaciones semejante.

Teniendo presente esta condición utilizamos dos de los procedimientos propuestos por Ruiz Olabuénaga (1998):

- *Recoger abundante información:* Durante el proceso se recopila una amplia información que se deja a disposición de futuras investigaciones que deseen

explorar el efecto de los diversos ámbitos de aprendizaje en el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

- *Descripciones minuciosas:* manifiestas en las correspondientes transcripciones contenidas en la entrevista y las notas del diario de campo. Por otra parte, con el fin de lograr una descripción intensa de nuestro objeto de investigación hemos procuramos caracterizar fielmente los actores y escenarios de actuación, con el fin de proporcionar una descripción que represente de la forma más fiel posible la realidad.

2.4. Presentación de los Criterios y Estrategias de Rigor Científico

Para acabar presentamos el siguiente cuadro resumen en el que se exponen los criterios, estrategias, y acciones empleados para garantizar el rigor científico de la investigación (Ruiz Olabuénaga; 1998; Sandín; 2003):

Tabla N° 21
Descripción de los Criterios, Estrategias, y Acciones de Rigor Científico

CRITERIOS, ESTRATEGIAS, ACCIONES PARA VALIDAR LA INFORMACIÓN		
Criterios	Estrategias	Acciones
Credibilidad (Validez interna)	Trabajo prolongado en un mismo lugar Observación persistente Juicio crítico director de tesis Triangulación (metodológica y de fuentes) Recogida de programa de adecuación referencial Comprobación con las participantes	Se investigó durante tiempo prolongado Juicio crítico de tutor de tesis, Revisión de bibliografía específica y otras investigaciones Variedad de instrumentos de recogida de datos Variedad de fuentes de información
Confirmabilidad	Recogida de abundante información	Se explica el método con detalles

CRITERIOS, ESTRATEGIAS, ACCIONES PARA VALIDAR LA INFORMACIÓN		
Criterios	Estrategias	Acciones
Confirmabilidad	Descripción exhaustiva y minuciosa Uso de mecanismos de grabación Trascripción fiel de los datos recogidos	Auditoría externa a través de revisión y corrección profesor tutor de tesis
Transferibilidad (Validez externa)	Triangulación Abundante recolección de información Desarrollar descripciones minuciosas	Cantidad aceptable de observaciones. Descripción detallada de los hechos. Informe puede servir de guía otras investigaciones

Tercera PARTE

Ámbito Análisis e Interpretación

**DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO GLOBAL DEL ESCENARIO
ESPECÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN**

CONTENIDO

1. *Descripción del contexto global y del escenario específico de investigación.*
 - 1.1. *Antecedentes de la transformación del Ceip Lledoner en CdA.*
 - 1.2. *Mis primeras impresiones en el escenario de investigación.*
 - 1.3. *La percepción del Centro desde la óptica de los alumnos y Familiares.*
2. *Clima escolar, sentido de pertenencia, y bienestar sociocultural.*
3. *Cultura escolar de Centro: escuela progresista, democrática e innovadora.*
 - 3.1. *Una escuela con un enfoque pedagógico inclusivo, democrático, e innovador*
 - 3.2. *El perfil del docente y del sujeto educativo en la CdA Lledoner*
 - 3.3. *Un entorno educativo innovador y una organización institucional democrática.*
4. *La percepción del clima y la cultura escolar desde la óptica de los alumnos.*
 - 4.1. *Repercusión del clima escolar en la percepción de bienestar sociocultural.*
 - 4.2. *La construcción de una cultura de reconocimiento y reciprocidad moral.*
 - 4.3. *El impacto de las prácticas pedagógicas y de los espacios educativos en la cultura escolar.*
 - 4.4. *El reconocimiento moral del sujeto y la transformación de la cultura escolar.*
 - 4.5. *La cultura de reconocimiento cívico del alumno y la superación del adulto-centrismo.*
5. *La infraestructura del centro y su impacto en el clima escolar.*

**Descripción del Contexto Global y del Escenario
Específico de la Investigación**

**1. Descripción del Contexto Global y del Escenario Específico de
Investigación**

**1.1. Antecedentes de la Transformación del CEIP Lledoner en
Comunidad de Aprendizaje**

Para contextualizar la investigación conviene hacer un breve repaso de las circunstancias que rodearon el nacimiento de la Comunidad de Aprendizaje “Lledoner”.

El Centro Educativo “Lledoner” fue creado en el curso 2005-2006 por un grupo de docentes y familiares con el respaldo de la Administración, en respuesta al alto porcentaje de familias que quedaron sin matrícula escolar en el distrito. Esta necesidad de cobertura escolar fue detonante que incentivo a los padres a aceptar el desafío que les propuso un grupo de docentes en conjunto con la Administración de llevar a cabo el proyecto de Comunidad de Aprendizaje contando con la asesoría técnica de un conjunto de un equipo de investigación de la UAB. Así fue como el colectivo de familiares, docentes y alumnos motivados en principio por falta de recursos que derivó en una situación de exclusión social, asumieron el desafío y el compromiso de desarrollar el proyecto de educativo de centro inspirándose en el modelo educativo de las Comunidades de Aprendizaje (en adelante CdA).

Este antecedente se puede interpretar como una evidencia de que el proyecto educativo del centro el “Lledoner”, desde sus comienzos representa un paradigma de participación cívica y de compromiso social, que ha sido impulsado por las exigencias de los familiares del derecho a la educación pública y gratuita, y la reivindicación de los familiares de una educación de calidad para todos. Así pues, el hecho de la circunstancias sociales en que se crea el centro educativo el Lledoner, y de exclusión social en que se adopta el modelo de Comunidades, se puede considerar como el resultado de una ciudadanía más crítica y reflexiva y de

una acción colectiva con un sentido comunitario, por tanto, refleja la importancia para el desarrollo comunitario de contar con una ciudadanía responsable y participativa que ha sido capaz de autoafirmar sus derechos cívicos y movilizarse por el reconocimiento del derecho a una educación de calidad y una escuela más justa para todos.

El centro ya tiene casi 8 años de existencia desde que fue creado gracias a la colaboración de la Administración, y hoy en día el sueño de los alumnos, familiares y docentes se ha ido materializando en el día a día de la vida escolar, gracias a la participación, el diálogo y la cooperación de todos los miembros de la comunidad educativa, que aún continúan haciendo esfuerzos por dar vida a través de su participación y compromiso a un modelo de escuela y educación inclusiva, y por transformar y superar las barreras sociales que impiden conseguir la participación y el aprendizaje de calidad para todos. Así, el proyecto educativo de la CdA el Lledoner, que se inició con unas instalaciones pequeñas y precarias emplazadas en el centro de Granoller, con el paso de los años ha mejorado su infraestructura gracias a la construcción de un edificio nuevo, dotado con los recursos la infraestructura y los recursos materiales adecuados a las necesidades físicas y psicológicas de los alumnos.

Asimismo, en este último tiempo ha crecido mucho la matrícula y se han integrado nuevas familias que no participaron en la etapa de fundación del proyecto, también se han desvinculado algunas de las familias y docentes que participaron en la fundación de la CdA Lledoner. Además, entre los cambios más importantes que se han producido durante estos últimos años destaca el aumento de la matrícula de los alumnos extranjeros y la necesidad de integrar a las familias recién llegadas al proyecto educativo.

1.2. Mis Primeras Impresiones en el Escenario de Investigación

Nuestra primera impresión en el terreno nos permitió captar la idiosincrasia singular del centro educativo “Lledoner”, que resultó ser desde un principio una institución abierta, colaborativa y amigable con el investigador. En nuestra

primera impresión, también nos llamó poderosamente la atención, la presencia en el centro de un clima moral cálido y dinámico, así como la presencia de patrones culturales propios de una institución de carácter inclusivo, abierta, participativa y empática; ya entonces pudimos percibir que la presencia de una idiosincrasia escolar muy diferente al modelo de escuela tradicional.

Así, desde un comienzo pudimos percibir en el clima emocional del Centro, que las relaciones sociales eran amigables y fluidas, y que no había indicios de la atmósfera opresora de las instituciones burocrática, o el encasillamiento de las personas en roles y normas impuestos desde arriba como suele ocurrir en las escuelas más tradicionales a las que el investigador por su propia experiencia como docente estaba acostumbrado. Por esto, nuestra primera percepción personal del centro fue la impresión de estar en una institución educativa muy participativa, empática y solidaria, y que los alumnos y docentes que trabajaban y estudiaban en el seno de esta institución, disfrutaba de un alto estándar de sentido de pertenencia y de bienestar psicosocial y gozaban de una alta autoestima y satisfacción laboral. Asimismo, personalmente nos sentimos inmersos en un entorno cultural innovador, democrático y rico en experiencias de participación y compromiso que promovían la autonomía, la confianza recíproca y la libre expresión de las opiniones, el entendimiento mutuo y la coordinación de las voluntades en provecho del bien común.

Estas impresiones iniciales del investigador, se nuestra puede contrastar con el material protocolar que hemos recogido de nuestra propia observación y participación como voluntario, así como con la transcripción de las entrevistas realizadas a alumnos pertenecientes a diferentes niveles, que coinciden con nosotros en describir el Centro Lledoner con calificativos que reflejan claramente sentimientos de identificación positiva de los alumnos con la escuela y una buena disposición hacia los docentes y las actividades escolares. De acuerdo con el contenido de estas evidencias analizadas y, que expondremos más adelante, los alumnos entrevistados a menudo caracterizan el Centro Lledoner, empleado un conceptos positivos para referirse a un sitio que desde su perspectiva particular les permite aprender juntos y hacer cosas diferentes.

- “aprende de manera diferente”
- “hacer cosas diferentes”
- “todo lo hacemos juntos”
- “se estudian cosas que nos interesan”
- “aprendemos más y juntos”
- “las cosas que sabemos las compartimos”
- “no se usamos tanto los libro”
- “todo se hace con juegos”
- “no se aprende sólo”
- “se pueden expresar las emociones”

Estas expresiones las hemos recogido porque su riqueza semántica refleja la impresión inmediata de los alumnos sobre la idiosincrasia del centro y porque coinciden en muchos aspectos con nuestras propias impresiones sobre la cultura y el clima escolar de la escuela. Esta colección de expresiones provenientes de las entrevistas realizadas a los alumnos, describen de manera contundente y entusiasta, la idiosincrasia particular de la CdA el Lledoner, que como veremos en el análisis de los datos etnográficos, reflejan el efecto positivo del modelo educativo de la CdA.

1.3. La Percepción del Centro desde la Óptica de los Alumnos y Familiares

El CdA el “Lledoner” es percibida desde la perspectiva de los docentes, familiares y alumnos como una escuela cálida y amigable, como un entorno de aprendizaje que contribuye al bienestar personal y social de los alumnos, y en el cual se puede aprender y convivir de una manera radicalmente diferente, y que sobresale por la presencia de un clima emocional de confianza y respeto en las relaciones sociales y el trato moral entre los miembros de la CdA. Así, hemos podido constatar que este clima escolar positivo de implicación personal y social, parece ser la principal razón, por la cual se puede afirmar que el centro educativo el Lledoner

proporciona altos niveles de bienestar personal y sociocultural a alumnos y docentes.

Esta percepción positiva del centro como fuente de bienestar personal y sociocultural, es congruente con la presencia de una serie de condiciones pedagógicas y curriculares, que analizaremos en profundidad más adelante, y que nos permiten concluir que el CEIP “Lledoner” se caracteriza por ser un entorno de aprendizaje con un enfoque educativo progresista, inclusivo e innovador.

Esto se debe, por una parte, a que el centro educativo el Lledoner es una CdA, es decir, un modelo de educativo con una cultura y organización democrática, provisto de diversos ámbitos escolares de participación auténtica, que estimulan la participación activa de los alumnos y los familiares a la vez que incentivan el uso del dialogo y la deliberación razonada para intercambiar sentimientos, opiniones ideas, y escucharse mutuamente. Y, por otra parte, a la presencia de un enfoque pedagógico inclusivo e innovador, que promueve el protagonismo de los alumnos en el aprendizaje, así como de un modelo democrático de regulación de la convivencia y de la organización y gestión de la vida escolar. Así, el efecto del proyecto de CdA es una organización institucional y una acción pedagógica que permite amplificar la voz propia de los alumnos y dar la iniciativa a los familiares para que puedan abordar en el seno del centro educativo, problemas y asuntos de interés común, tanto a nivel de la negociación del curricular como a nivel de la gestión y organización democrática de la vida escolar.

2. Clima Escolar, Sentido de Pertenencia, y Bienestar Sociocultural

Así pues, el análisis de los datos recogidos por las entrevistas nos ha permitido recopilar diversas evidencias de que los alumnos han interiorizado una representación positiva de la escuela y han desarrollado un fuerte sentido de pertenencia, una actitud positiva hacia el trabajo escolar, que redundando en sentimiento generalizado de bienestar psicosocial.

Descripción del Contexto Global y del Escenario de Investigación

La presencia de este sentimiento de bienestar psicosocial, se puede evidenciar en la representación semántica que tiene los alumnos del centro al que muy a menudo se refieren usando el término: “familia”. En este caso, se trata de una expresión cargada de connotaciones positivas asociada a factores protectores; este sentimiento de bienestar psicosocial es congruente con el enfoque inclusivo del proyecto de comunidades de aprendizaje, así como con nuestra propia descripción del clima de implicación afectiva y bienestar personal y social, y que hemos podido constatar, tanto a nivel de las relaciones entre los alumnos y profesores como entre los mismos alumnos a través de nuestra propia experiencia como voluntarios educativos.

P.: ¿Cómo dirías que te sientes en esta escuela?

R: Eres como parte de esa comunidad.

P 8: Entrevista Alumno 8:20 (296:297)

R.: “Es como una familia dónde te respetan y tu respetas a todos.”

P 8: Entrevista Alumno - 8:14 (212:213)

Además, esta representación que tiene los entrevistados del centro como una familia dónde predomina la reciprocidad y el ser parte de un grupo protector, refleja la representación positiva que han internalizado los alumnos del centro y el sentimiento de pertenencia y bienestar que les proporciona la CdA, que se diferencia de otras escuelas que han conocido, porque como subrayan los entrevistados esta les proporciona reconocimiento y respeto de la dignidad de cada uno.

Por tanto, esta representación mental, en cierto modo, se puede interpretar como un reflejo de la forma en que la vida organizacional, se ha estructurado inconscientemente, en torno a la representación de un grupo humano cálido y armonioso, que incluye a cada uno en una atmósfera protectora de la dignidad moral. Asimismo, esta imagen internalizada por los alumnos de la escuela como una “familia diferente”, sirve como analogía para describir de manera plástica el ideal de una comunidad justa que prevalece en el imaginario de los alumnos

entrevistados y la prueba de la forma en que éste ideal de una comunidad influye positivamente en la sentido de pertenencia y de bienestar psicosocial de los alumnos.

Así pues, siguiendo con la analogía de la familia democrática y la comunidad justa, podemos llegar a comprender la importancia que tienen los vínculos socioafectivos y las relaciones interpersonales en la conformación del clima y la cultura escolar. La importancia que cobran las interacciones sociales, los sentimientos prosociales y las conductas de ayuda en el desarrollo y mantenimiento de una CdA, se puede sostener que una escuela en tanto que CdA, se trata de un modelo de institución postburocrática propio de las sociedades dialógicas y reflexivas cuyo funcionamiento exige una mayor participación de los agentes sociales y el desarrollo de virtudes cívicas.

Ahora, siguiendo con nuestra descripción de la percepción de la escuela y el nivel de satisfacción psicosocial que expresan los alumnos con el centro, analizaremos a continuación, algunas transcripciones que muestran evidencias etnográficas del clima de reconocimiento moral y confianza mutua que predomina en la CdA.

R.: Aquí me gusta más.

P.: ¿Por qué crees que te gusta más esta escuela?

R.: Porque participa más la gente.

P 8: Entrevista Alumno - 8:12 (198:201)

R: Aquí (...) este colegio me gusta más la manera de estudiar, de aprender y de todo lo que hacemos, que lo hacemos en comunidad y ahí lo hacíamos todos solos por clase y todo eso.

P 3: Entrevista Alumno - 3:10 (81:82)

R.: "Aquí, porque tenemos más confianza en hablar, y más tiempo para explicar algo, lo que tú necesites explicar, y tienes un día a la semana que es la asamblea -el lunes- que hablas de lo que tú quieras, y el martes explicas alguna novedad o algo que te interese."

P 9: Entrevista Alumno - 9:21 (438:438)

Descripción del Contexto Global y del Escenario de Investigación

R.: "Sí, aquí es un "cole" que está bien porque escuchan mucho a los niños, los problemas que tienen, y no como en diferentes coles, que los problemas que sienten los niños se los quedan para dentro."

P 3: Entrevista Alumno - 3:14 (106:106)

La presencia de este clima escolar de implicación social y afectiva, probablemente, se deba al efecto combinado de la estructura organizacional participativa, el enfoque curricular inclusivo y la pedagogía constructivo-dialógica que predominan en el centro.

El efecto educativo más evidente del efecto positivo de la combinación de estas tres variables pedagógicas mencionadas, es la creación de un clima escolar positivo de entendimiento mutuo y compromiso social que ayuda a incrementar la cantidad y la calidad de los vínculos de cooperación entre la institución y los familiares, y los sentimientos prosociales y las conductas de apoyo entre los alumno y sus pares. Obviamente, este clima escolar de mayor compromiso social y emocional, se apoya en una cultura de reconocimiento mutuo de la igual dignidad moral y en el desarrollo entre los alumnos de vínculos interpersonales arraigados en desarrollo de habilidades para incrementar el entendimiento común y la confianza recíproca.

Además, contribuye a la creación de éste clima de entendimiento y compromiso social, la preferencia del proyecto educativo de la CdA por un enfoque curricular democrático y una enfoque pedagógico inclusivo, y el esfuerzo por explorar y diseñar entornos de aprendizaje innovadores, que se basan fundamentalmente en la creación de espacios educativos de participación y deliberación, así como en el uso de estrategias de aprendizaje dialógicas y cooperativas que estimulan y refuerzan el desarrollo de competencias transversales que son clave para la vida cívica y política. Al respecto, también cabe mencionar que las CdA adoptan un enfoque pedagógico crítico con el academicismo y el conductismo predominante en la enseñanza tradicional, priorizando el aprendizaje constructivo dialógico y el aprender haciendo, por lo cual asumen una postura crítica del uso exclusivo de los textos escolares y las pruebas estandarizadas, como únicos referentes del docente.

Así pues, otro aspecto que contribuye a generar la percepción de bienestar personal y social que se desprende de estas transcripciones, es la valoración positiva que tienen los alumnos y familiares de las estrategias de aprendizaje innovadoras que empleadas habitualmente los docentes de la CdA, tales como: los Grupos Interactivos de Aprendizaje (a partir de ahora GIA), las Tertulia Literarias (a partir de ahora TL), los Proyectos de Aprendizaje (a partir de ahora PdA), los Ambientes de Aprendizaje (a partir de ahora AdA), el Huerto Escolar, el Desayuno Saludable, las Asamblea Escolar. Así como la constatación de la existencia en los alumnos de una mayor conciencia de la importancia para el éxito de su propio proceso de aprendizaje de colaborar con los otros alumnos y compartir conocimientos, así como de la importancia autonomía y de la ayuda entre iguales en la realización de proyectos de trabajos en equipo.

Por tanto, estos datos se pueden interpretar como indicadores de la importancia de contar en la escuela con un entorno pedagógico innovador, principalmente, de metodologías de aprendizaje participativo, cooperativo y dialógico, que promuevan, simultáneamente, el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas, como: el pensamiento lógico y la deliberación razonada, y la capacidad de dirigir el propio aprendizaje y de aprender a aprender”; y, por otro lado, el desarrollo de competencias sociales y cívicas como: el diálogo, la empatía, la solidaridad, las conductas de ayuda y la cooperación, que refuerzan la comunicación y el entendimiento común y aumentan la interacción social de calidad entre los alumnos.

3. La Cultura Escolar del Centro: Escuela Progresista, Democrática e Innovadora

3.1. Una Escuela con un Enfoque Pedagógico Inclusivo, Democrático, e Innovador

La CdA el Lledoner desde la perspectiva de los alumnos y familiares es percibida como una escuela diferente a la escuela tradicional, esta impresión positiva de acuerdo con las evidencias recogidas, se debe principalmente a la satisfacción de los entrevistados con la pedagogía innovadora que usan los docentes y a la

Descripción del Contexto Global y del Escenario de Investigación

percepción positiva del clima moral en el aula y el centro, que se destaca por el predominio de las relaciones de reciprocidad y convivencia democrática.

R.: “Una comunidad de aprendizaje es una escuela en la que hacemos grupos interactivos y cosas diferentes y no tenemos libros de texto; y que tenemos voluntarios.”

P 1: Entrevista Alumno - 1:28 (169:170)

R.: “Los planes de trabajos siempre estudiamos cosas que nos interesan y que los planes de trabajo los hacen pensando en los alumnos las cosas que no saben y a mí me parecen que están bien porque aprendemos el doble que con los libros.”

P 3: Entrevista Alumno - 3:2 (9:10)

R.: “Bueno, aquí es diferente porque aquí hacemos cosas diferentes como la asamblea que nos explicamos cosas; las tertulias que es lo que estábamos haciendo ahora, que lo que hacemos es leer y comprender las cosas; y los grupos interactivos que se aprende jugando y haciendo cosas divertidas.”

P 4: Entrevista Alumno - 4:1 (11:13)

En estas transcripciones encontramos evidencias de que los alumnos han internalizado la representación de la CdA como una escuela diferente a las demás, en la cual las personas aprende, se relacionan y convive de manera más justa y democrática. Esta representación mental tal como lo han manifestado los mismos entrevistados, proviene del hecho de que perciben la CdA como una escuela innovadora en la que se enseña de manera diferente, se aprenden cosas que interesan y se hacen cosas diferentes.

Así pues, teniendo en cuenta que por definición una CdA es un proyecto educativo cuya finalidad es producir una transformación de la escuela, resulta muy significativo, el hecho de que los alumnos y los familiares sean capaces de percibir y valorar con tanta claridad, la presencia de estas diferencias en la forma de construir el aprendizaje y de organizar la convivencia escolar. Y, también, es una evidencia más del nivel de identificación con la cultura del centro y del sentido de pertenencia y la actitud positiva que tiene los alumnos hacia, la cultura pedagógica y organizacional del centro. Así como un indicador más del nivel de concreción y

coherencia entre los objetivos y valores del proyecto educativo y la práctica educativa y la cultura escolar.

Otro dato significativo que arroja el análisis de estas transcripciones, es la constatación de la preponderancia que tienen en el enfoque pedagógico del centro, las estrategias de aprendizaje dialógicas y participativas, y el hallazgo de indicios del efecto positivo que tiene la aplicación de estas estrategias en el aula para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En este caso, podemos reconocer la existencia de vías curriculares especialmente diseñadas para estimular y reforzar de la participación activa y el diálogo de los alumnos en el seno del proceso escolar, y de espacios institucionales especialmente acondicionados para de estimular la colaboración de los familiares en el proceso de aprendizaje y en la organización y gestión de actividades de la vida escolar y extraescolar.

En el caso de la vía curricular y didáctica, nos referimos a la constatación del uso de estrategias pedagógicas activo-participativas y constructivo dialógicas, que proporcionan espacios educativos múltiples, que favorecen el encuentro cara a cara entre alumnos y docentes, la participación activa, el diálogo entre iguales, la manifestación de sentimientos prosociales, y la ayuda mutua, situaciones educativas cuya realización se fundamenta en la práctica de hábitos y virtudes democráticas como: la autonomía personal y moral, la libertad de opinión, el diálogo igualitario, la confianza y el respeto recíproco y la responsabilidad compartida.

R.: "Como una comunidad de aprender mejor (...) nos juntamos todos y podemos aprender, y aprendemos juntos en diferentes clases cosas que ellos saben y cosas que nosotros sabemos y las compartimos."

P 3: Entrevista Alumno - 3:22 (182:182)

R.: "Es comunidad de aprendizaje, que hacemos grupos interactivos, ambientes; en otras escuelas no hacen los mismos, en otras escuelas dicen, a la página 32 y todo el mundo abre el libro y trabajan."

P 1: Entrevista Alumno - 1:2 (15:15)

Así, la presencia en las CdA de un enfoque pedagógico que privilegia las estrategias de aprendizaje basadas en la participación, el diálogo y la cooperación, es una variable que se correlaciona de manera positiva con la enseñanza de un modelo de ciudadanía como práctica de la virtud o de competencias cívicas (participativa, deliberativa y solidaria) cuya formación requiere la adquisición de habilidades complejas, actitudes y valores cívicos y, por ende, de un enfoque educativo centrado en el aprendizaje de competencias cognitivas y no cognitivas, más que en la mera acumulación y transmisión de conocimiento e información.

Por tanto, podemos afirmar que existe una completa coherencia entre el enfoque pedagógicos que abraza el discurso pedagógico de las CdA y el enfoque de aprendizaje por competencias, que es el modelo que los expertos han indicado como el más adecuado para la enseñanza de la ciudadanía en la escuela. Por una parte, porque el enfoque pedagógico de la CdA estudiada, tiene la misma posición crítica de la enseñanza transmisiva que se apoya exclusivamente en el uso del texto de estudio y pruebas estandarizadas, y también cuestiona la educación bancaria, que ve al alumno como un mero receptor pasivo. Y por otro, porque la CdA prioriza un enfoque pedagógico que se centra en la adquisición de aprendizaje significativo, funcional e integrador, haciendo énfasis en el proceso de construcción del aprendizaje partiendo de la experimentación, el descubrimiento, el aprender haciendo y la resolución de tareas complejas.

En las siguientes transcripciones podemos encontrar evidencias de la opinión favorable de los alumnos sobre este enfoque pedagógico participativo, significativo y funcional, y la valoración positiva que hacen de las estrategias de aprendizaje dialógica y cooperativa que se emplean en la CdA. En este caso, los entrevistados son alumnos que provienen de escuelas más tradicionales y aprovechan sus experiencias en estas escuelas más tradicionales para contrastar los distintos enfoques pedagógicos y hacer una valoración crítica del modelo de enseñanza bancaria y transmisiva.

R.: "(prefiero estar) aquí: porque tenemos... no sé... más confianza en hablar, y más tiempo para explicar algo, lo que tú necesites explicar, y tienes un día a la semana que es la asamblea -el lunes- que hablas de lo

que tú quieras, y el martes explicas alguna novedad o algo que te interese. Bueno nosotros el martes como te digo es el “espai buit” y a donde “jo proposo”, proponemos que queremos hablar. Yo una vez propuse de hablar de las noticias que salen por la tele y qué nos parecen”.

P 9: Entrevista Alumno - 9:2 (39:41)

Además, este material analizado, aporta nuevas evidencias sobre la representación positiva que tienen los alumnos sobre el trabajo escolar en clases y la cultura pedagógica, así como más evidencias sobre las características del trabajo docente en la CdA, que nos permitirán explicar cómo es el perfil del docente de la CdA estudiada y cuál es la representación que tienen los alumnos del sentido de la escuela y del aprendizaje.

3.2. El Perfil del Docente y del Sujeto Educativo en la Comunidad de Aprendizaje el Lledoner

De acuerdo con los datos obtenidos podemos inferir que en la CdA el proceso de enseñanza está centrado primordialmente en el alumno y el aprendizaje, por lo cual, el alumnado es percibido por los docentes como el principal protagonista del proceso de aprendizaje y estos le atribuyen un rol muy activo dentro del proceso de aprendizaje y de la gestión de la vida escolar. Asimismo, es normal que el docente cumpla el rol de un garante del derecho de participación del alumno, y de un facilitador de los aprendizajes y experiencias cognitivas de los alumnos, a la vez que en su quehacer docente adopte el perfil de un profesional práctico reflexivo.

R.: “Las clases que tenemos son diferentes que con los libros, que en otros colegios, aquí aprendemos sin libros y aprendemos a través del maestro, nos explica todo con hojas tenemos planes de trabajo y las clases... los planes de trabajos siempre estudiamos cosas que nos interesan y que los planes de trabajo los hacen pensando en los alumnos las cosas que no saben y a mí me parecen que están bien porque aprendemos el doble que con los libros; con los libros es muy pesado porque tengo que estar todo el rato pensando en lo que ponéis ahí y lo que tenías que poner; aquí el maestro nos ayuda más.”

P 3: Entrevista Alumno - 3:2 (9:10)

Así pues, podemos interpretar este posicionamiento de los alumnos a favor de un aprendizaje dialógico y cooperativo, así como la preferencia de estos por

estrategias participativas como una reivindicación de los derechos cívicos de los estudiantes, que demandan un modelo de educación en que se respete su derecho a la participación, asociación y libertad de expresión y deliberación.

Por tanto, nos parece que esta mayor conciencia meta-cognitiva y autonomía sobre su propio proceso de aprendizaje, que reflejan estas transcripciones analizadas, supone el desarrollo de una conciencia cívica y política, pues estos alumnos de las CdA se ven a sí mismos como sujetos autónomos y responsables, que demandan conscientemente una educación más democrática, en la cual el eje del aprendizaje sea la participación, el diálogo y la cooperación; las evidencias presentadas muestran que los alumnos prefieren y se sienten más identificados con un modelo de educación más democrático y convierten en una demanda expresa un educación más inclusiva en la que el aprendizaje no dependa excesivamente de las instrucciones del maestro, el texto de estudio o el rendimiento de pruebas estandarizadas.

Esta mayor autoconciencia entre los alumnos de sí mismo como agentes activos capaces de autodirigir su propio aprendizaje, se traduce en la práctica por una preferencia por estrategias de aprendizaje participativas y en una mayor autonomía personal y moral de los alumnos, que creemos que se encuentran asociados a factores transformadores propios del efecto educativo de la CdA, que tienen relación con el establecimiento de condiciones pedagógicas que favorecen la descentralización del poder y la distribución de derechos y libertades, y el reconocimiento de la diversidad y la integración de lo contingente y de la cultura local en el proceso de aprendizaje. Asimismo, la autoimagen y autoeficacia positiva que tienen los alumnos de las CdA, de su propio rol de agentes activos en el proceso de aprendizaje, evidentemente, se encuentran asociados a las transformaciones de la organización escolar y a las innovaciones pedagógicas que caracteriza el enfoque inclusivo de las CdA.

El mayor interés de los alumnos por autodirigir y autogestionar su propio aprendizaje, se manifiesta en el hecho de que los alumnos entrevistados, reivindican de forma espontánea su derecho a participar, opinar y colaborar con

otros para aprender mejor, por lo que revelan un nivel de conciencia superior sobre la importancia de participar y cooperar en la construcción del conocimiento. Así, esta mayor conciencia de la importancia de su protagonismo en el aprendizaje, probablemente, sea el efecto del enfoque educativo inclusivo y de las estrategias de aprendizaje dialógicas y cooperativas, que permiten que el alumno pueda comprenderse a sí mismo como un agente activo y que se vea a sí mismo como un sujeto autónomo capaz de dirigir su aprendizaje y sentirse como un investigador movido por la curiosidad y el deseo de aprender.

3.3. Un Entorno Educativo Innovador y una Organización Institucional Democrática

El contexto de aprendizaje innovador que según los entrevistado caracteriza el proceso educativo de la CdA estudiada, se deben a la influencia de un proyecto educativo de centro inspirado en el enfoque inclusivo de las CdA.

En el caso del CdA Lledoner, la inclusión educativa y la práctica de los derechos cívicos y políticos de los alumnos, se concilian de manera coherente en los diversos ámbitos de la vida escolar, como son: la organización institucional, el clima y la cultura escolar, las prácticas pedagógicas y en el esfuerzo de la escuela por vincularse con el territorio.

R.: “Hacemos mucha cosas, pero no en libros como en otras escuelas que hacen más escribir y la señorita nos dice el libro pagina 15, por ejemplo, aquí no se hace así, aquí se hace con hojas y lo hacemos todo con juegos o con libros, pero no hacemos mucho servir los libros para trabajar”

P 2: Entrevista Alumno - 2:1 (12:12)

R.: “Pero hacemos cosas diferentes. Grupos Interactivos, que vienen padres a hacernos actividades, y las tertulias, que vamos a leer con algunos padres en alguna sala. Y proyectos, que no es tan iguales que en los otros coles, porque en los proyectos aquí, eliges el nombre de tu clase y estudias eso.”

P 9: Entrevista Alumno - 9:1 (30:30)

Descripción del Contexto Global y del Escenario de Investigación

El uso de estas metodologías de aprendizaje participativas, activas y dialógicas constituye una de las principales razones por la cual la CdA percibida positivamente por los estudiantes y familiares entrevistados.

La siguiente transcripción nos ofrece más pruebas de la percepción positiva que tiene los alumnos entrevistados de las estrategias de aprendizaje interactivas, dialógicas y cooperativas, que normalmente empujan a los docentes en la CdA.

R.: "Las clases que tenemos son diferentes que con los libros, que en otros colegios, aquí aprendemos sin libros y aprendemos a través del maestro, nos explica todo con hojas tenemos planes de trabajo y las clases... los planes de trabajos siempre estudiamos cosas que nos interesan y que los planes de trabajo los hacen pensando en los alumnos las cosas que no saben, y a mí me parecen que están bien porque aprendemos el doble que con los libros; con los libros es muy pesado porque tengo que estar todo el rato pensando en lo ponéis ahí y lo que tenías que poner; aquí el maestro nos ayuda más."

P 3: Entrevista Alumno - 3:2 (9:10)

Estas transcripciones nos permiten inferir, por un lado, la presencia de un entorno educativo innovador, que permite a los docentes interactuar cara a cara con cada alumno y atender de mejor manera las necesidades educativas de cada uno, y, que por otro, ofrece a los alumnos la oportunidad de construir aprendizajes más significativos, funcionales y contextualizados.

Asimismo, la existencia de estos espacios educativos como los Grupos Interactivos de Aprendizaje, facilitan la participación y la cooperación de otros agentes educativos presentes en la comunidad como los familiares y voluntarios educativos, que contribuye a aumentar las posibilidades de recibir andamiaje cognitivo, las oportunidades de aprendizaje significativo y que enriquecen la convivencia escolar.

Además, el uso de estas estrategias de aprendizaje participativas, dialógicas y cooperativas, permite que los alumnos desarrollen un auténtico interés por el conocimiento, que aumente su motivación por la indagación de temas de su interés, y, por tanto, la identificación del conocimiento y el aprendizaje como una

necesidad permanente. Esto se debe a que las estrategias de aprendizaje dialógicas y cooperativas, tales como: GIA, TL y los PdA, la asamblea de clase, etc., permiten que el alumno participe de manera activa en la selección y negociación con el docente y sus compañeros de los centros de interés curriculares, y que además, participe activamente en el diseño de un itinerario formativo (ambientes de aprendizaje) que sea acorde con sus necesidades e intereses.

Asimismo, este entorno de aprendizaje innovador permite restituir el significado y la funcionalidad de los aprendizajes y crear un clima escolar de positivo entre docentes, alumnos y familiares, que favorece la complicidad entre escuela y familia, y promueve la corresponsabilidad de las familias y del entorno en el éxito del proceso educativo.

R.: "Pues que, por ejemplo, para trabajar mejor, pues nos ponemos en grupos interactivos y así en vez de estar el "profe" todos para él, que lo explique solo para todos (...) pero en grupos como que lo entiendes más, porque así el "profe" está en cada grupo."

P 8: Entrevista Alumno - 8:1(22:23)

Finalmente, estas estrategias de aprendizaje participativas y dialógicas, permiten trabajar simultáneamente, el aprendizaje de contenidos instrumentales y de competencias cívicas y sociales, debido a que proporcionan espacios de participación y diálogo que propician la inmersión cívica del alumno en una cultura de reconocimiento y respeto mutuo, y la práctica de normas y la realización de valores a partir de su inmersión en un contexto de trabajo y de convivencia justo y democrático.

4. La Percepción del Clima y la Cultura Escolar desde la Óptica de los Alumnos

4.1. Repercusión del Clima Escolar en la Percepción de Bienestar Sociocultural

Otro ámbito de análisis que parece ser fundamental para la comprensión del efecto educativo de las CdA en la adquisición de la competencia social y ciudadana es el clima y la cultura escolar.

Descripción del Contexto Global y del Escenario de Investigación

A continuación, presentamos para su análisis algunas transcripciones de entrevistas realizadas a los alumnos, que contienen evidencias del clima emocional positivo que predomina en la dinámica de las relaciones interpersonales, y del sentimiento de bienestar y de satisfacción general de los entrevistados con la vida escolar.

P.: ¿Y cómo era allá? En comparación con este, ¿Qué te parece?

R.: Aquí hay un patio grande, pero este colegio me gusta más la manera de estudiar, de aprender y de todo lo que hacemos; que lo hacemos en comunidad y todo ahí lo hacíamos solos por clases y todo eso.

P 3: Entrevista Alumno - 3:10 (81:82)

P.: ¿Y en la otra escuela podían participar?

R.: “No, nosotros lo hacíamos más bien: yo hago una cosa y el otro hace lo mismo, pero sin que nos ayudemos.”

P 4: Entrevista Alumno - 4:19 (154:160)

En este caso los alumnos entrevistados comparan la vida escolar en CdA el Lledoner con sus experiencias previas en escuelas más tradicionales. Estas comparaciones les sirven como punto de contraste para manifestar su sentimiento de bienestar con las prácticas educativas y la organización de la vida escolar en la CdA.

Más evidencias de la prevalencia de este sentimiento de bienestar psicológico y vínculo social positivo entre los alumnos entrevistados se pueden inferir a partir del análisis de las siguientes transcripciones:

R.: “Lo que pasa es que allí no hacíamos asamblea, no teníamos espacio para expresar los sentimientos, nada más teníamos unos cinco minutos para decir si teníamos problemas o algo y no podíamos tener (...) teníamos poco tiempo para hablar de nuestros problemas.

P 3: Entrevista Alumno - 3:12 (86:88)

R.: “Sí, aquí es un “cole” que está bien porque escuchan mucho a los niños, los problemas que tienen y no como en diferentes coles que los problemas que sienten los niños se los quedan para dentro.”

P 3: Entrevista Alumno - 3:14 (106:106)

La razón de este clima emocional de bienestar personal y social, probablemente se deba a que la vida escolar está esturada por una cultura inclusiva y participativa, que se basa en el reconocimiento explícito de los derechos cívicos y políticos de los alumnos, y en la concreción de estos ideales a través de práctica educativas y sociales que reflejan la preocupación de la CdA por proporcionar la condiciones pedagógicas, curriculares e institucionales, necesarias para que tanto alumnos como familiares puedan ejercer y ensayar las libertades y responsabilidades cívicas en el contexto escolar.

Así pues, los datos analizados reflejan de manera nítida el alto nivel de aceptación que tienen las estrategias pedagógicas innovadoras de la CdA, y la preponderancia entre los entrevistados de un sentimiento de bienestar personal y social respecto del trabajo escolar y la vida social de la escuela. Por tanto, estas evidencias son una confirmación de la presencia entre los alumnos entrevistados de una actitud positiva de implicación afectiva y social con la escuela cuyo efecto más inmediato es la manifestación de un sentimiento de bienestar psicosocial, de identificación positiva con la escuela en general y en particular con las prácticas educativas, así como un marcado sentido de pertenencia a la institución.

4.2. La Construcción de una Cultura de Reconocimiento y Reciprocidad Moral

La presencia en la CdA el Lledoner de una cultura escolar que se puede definir como cultura de reconocimiento y entendimiento recíproco, nos parece que es uno de los hallazgos más interesantes de nuestro trabajo etnográfico.

Así que se trata de analizar el efecto positivo que esta cultura de reconocimiento entrañar para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, en cuanto esta cultura de reconocimiento moral implica la inmersión de los alumnos en un entorno escolar democrático rico y coherente, que propicia la práctica de las libertades y actitudes cívicas en los diferentes ámbitos de la vida escolar. Por lo cual, se trata de una dimensión sobre la que conviene profundizar, debido al efecto educativo que puede tener en el desarrollo de la identidad cívica y la adopción de actitudes social y conductas cívicas en los alumnos de la CdA.

Así que a continuación analizaremos algunas evidencias de la presencia de esta cultura de reconocimiento mutuo en la CdA el Lledoner, cuya presencia se desprende de la buena calidad de las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos, y entre los alumnos y sus compañeros de clase.

Para comenzar el análisis de la cultura escolar, partiremos por el esclarecimiento de la teoría implícita que tienen los docentes y el equipo técnico del sujeto educativo y de la naturaleza del aprendizaje, y por comprobar la forma en que los alumnos son representados en el discurso de los docentes, y por comprobar cómo el discurso de los docentes, se traduce de manera coherente en la práctica pedagógica.

R.: "Porque son niños, nos creemos con el derecho de tratarlo en desigualdad de condiciones. Yo creo que, lo principal es que los veamos como personas. Sí, que son niños, y entonces ellos no pueden estar al mismo nivel del adulto, porque no han llegado a dónde tú estás, y tú eres el encargado de enseñarle o de acompañarles, más que nada de acompañarles para que lo aprenda. Pero, también son persona, y ellos normalmente, lo que nos reivindican es: "por qué nos estás tratando así", "yo tengo derecho a darte mi opinión" y además, "necesito explicar cómo me siento", "cómo yo lo veo", y "cómo yo puedo solucionarlo". Y escuchándolo te das cuenta que cambia su actitud, tu les escuchas y se da otro punto de vista y, ahí se crea una simbiosis. El punto de vista del niño con el tuyo, hacen que podamos llegar a una solución intermedia. Y aquí, para nosotros esto es muy importante: son niños, pero primero son personas, y necesitan ser tratados con el mismo respeto y con la misma educación que cualquier otra persona, aunque no fuera un niño."

P22: Entrevista Profesora: 22:9 (56:56)

El análisis de esta transcripción nos permite constatar como los principios del reconocimiento moral de los alumnos que constituyen el fundamento del enfoque educativo inclusivo de las CdA, se refleja de manera coherente en el discurso del docente entrevistado. En este caso, vemos como se reconoce explícitamente la importancia de reconocer en la práctica educativa el status de ciudadano del alumno, y que el docente asume en el discurso su rol como acompañante y garante de los derechos de los alumnos, a la vez que asume su rol como guía y facilitador del proceso de aprendizaje y participación.

Asimismo, hemos podido comprobar que los docentes de la CdA, poseen una representación compleja del sujeto educativo. Así, por una parte, el docente reconoce la existencia del alumno como ciudadano, es decir, de un sujeto dotado de libertades cívicas que le dan derecho a participar y tener voz en el proceso educativo, que lleva al docente a reconocer la necesidad de establecer relaciones de igualdad moral con el alumno en relación a la negociación del trabajo escolar. Y por otra parte, el docente también ha asimilado la norma de que el éxito del trabajo educativo implica escuchar la subjetividad del alumno (“como yo lo veo”), y alcanzar la integración entre los requerimientos del currículum y los sentimientos, intereses y necesidades del alumno. De este modo, hemos podido comprobar que el reconocimiento de la dignidad moral del alumno, implica la transformación del proceso educativo en una dinámica de interacción comunicativa y colaboración mutua entre docente y alumno, en la que el diálogo, la participación y el establecimiento de vínculos socio-afectivos con el alumno son elementos clave del logro de los objetivos de aprendizaje.

Por lo tanto, la construcción de esta cultura ciudadana en el centro, implica que los docentes asuman el desafío de cuestionar los prejuicios y estereotipos predominantes en la sociedad adulto-céntrica, que excluye a los niños y niñas de la participación y la toma de decisiones sobre los asuntos de interés del currículum y de la vida escolar y social. La superación de estas barreras ideológicas que impiden la participación, tal como hemos podido constatar en esta transcripción, supone el reconocimiento del status cívico del alumno y la construcción de una cultura democrática en el seno de la escuela.

Y, tal como hemos visto, la primera piedra de esta cultura, es la creación de un clima moral de empatía y respeto con las opiniones, sentimientos e intereses del alumno. Así como la necesidad de cuestionar y reformular, la noción autoritaria y heterónoma de la autoridad y de las relaciones de poder existente entre el alumno y el docente en el modelo de disciplina y de control, por un modelo de disciplina basado en la reciprocidad, la convivencia democrática y responsabilidad moral.

Siguiendo con el análisis de la cultura escolar, a continuación revisaremos la transcripción de la entrevista realizada al director del Centro, en la que podemos encontrar más evidencias de cómo el clima escolar positivo y la participación y compromiso de los alumnos en el centro, depende en gran parte de la asunción de un enfoque educativo inclusivo, justo y democrático, y de que las prácticas de aprendizaje que se implementan en el aula sean coherentes con los principios de un enfoque educativo inclusivo.

R.: “Más o menos unos principios democráticos, hay consenso a la hora de definir las normas, por ejemplo, las normas de convivencia se tiene que hacer en conjunto con los niños y las niñas, no porque tengan otros valores hay que quitarles legitimidad, porque hoy en día la sociedad no va porque haya unas personas que dicten las normas y otras que no, o no deberían ir tanto. Por tanto, pues que es lo que ganan aquí, pues que como mínimo hay una apertura y una porosidad constante entre la familia y el colegio para que no haya esta división, esta dicotomía entre lo que es la vida del colegio y sus valores y la vida social y sus valores”.

P23: Entrevista Director - 23:22 (79:79)

El reconocimiento moral del status de ciudadano del alumno, por tanto, es el primer paso para la configuración en el centro de un clima moral intenso y rico en vínculos de implicación cívica y relaciones interpersonales de calidad, en cuanto, este hecho moral, proporciona las condiciones institucionales para la construcción de una cultura escolar democrática, participativa, deliberativa y cooperativa en la escuela.

Por otra parte, esta cultura democrática permite mejorar el tejido social de la institución, aumentando la densidad y la intensidad de las relaciones interpersonales entre el docente, el alumno y los familiares. Así como la cantidad y la calidad de las relaciones interpersonales entre iguales, a la vez que garantiza la participación auténtica de la comunidad educativa en la organización y gestión de la vida escolar, principalmente, porque en la CdA esta cultura de reconocimiento cívico se estimula y refuerza a través de la disposición de una variedad de espacios educativos en los cuales se pueden experimentar y ejercitar las libertades y responsabilidades cívicas en el aula y el centro.

4.3. El Impacto de las Prácticas Pedagógicas y de los Espacios Educativos en la Cultura Escolar

Otro aspecto que cabe analizar es el rol que juegan los espacios educativos de participación y diálogo y las estrategias de aprendizaje cooperativo, en la formación del carácter cívico y la construcción de una cultura democrática en el centro. En el caso de la CdA el Lledoner nos referimos a estrategias de aprendizaje que los docentes utilizan de manera habitual en la clase, tales como: el aprendizaje cooperativo, la tertulias literarias, la asamblea de clase, los ambientes de aprendizaje, el “Espai buit”, el aprendizaje por proyectos, etc., en cuanto se trata de instrumentos pedagógicos que permiten aumentar las oportunidades que tiene los alumnos de poner en práctica las libertades y responsabilidades cívicas en el aula.

El efecto formativo de la asamblea de clase (AdC en adelante) y los grupos interactivos de aprendizaje (GIA en adelante), son instrumentos de uso frecuente en las CdA que conviene analizar en profundidad debido a su repercusión en el incremento de las interacciones comunicativas de calidad entre pares y, por ende, su efecto positivo en el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas de los alumnos.

En el caso de la AdC, se trata de un espacio educativo que permite aumentar las interacciones comunicativas de calidad entre pares, dentro del marco normativo de una interacción y conversación democrática, lo cual presupone el marco normativo perfecto para la inmersión del alumno en la prácticas de habilidades cívicas y sociales, tales como: la capacidad para hablar conjuntamente como grupo de clase, el entendimiento colectivo, el logro de acuerdos y proyectos comunes, el análisis grupal de problemas de trabajo escolar o de convivencia, y la proporción de soluciones y vías de acción compartida para prevenir y solucionar conflictos.

La relevancia de la asamblea de clase en la CdA el Lledoner, se debe a que esta tiene el efecto de crear una situación de laboratorio, o microsociedad democrática en el aula. Esta función de inmersión democrática queda evidencia en la siguiente descripción que realiza un docente de la CdA de su experiencia con los alumnos en la asamblea de clase.

R. : “O sea estamos dialogando, estamos hablando, estamos opinando; el respeto por ese dialogo por esa opinión; porque los críos quieren hablar todos a la vez; obviamente esto no pasa en la asamblea uno habla después del otro, el otro lo respeta y es la persona que esta de secretario y presidente los que van diciendo el turno de palabra; e incluso cuando uno se lo salta le avisa, tienes un aviso y se lo hacen conocer a los tres avisos tienen que abandonar la asamblea porque están en incordiando un poco el funcionamiento, entonces yo pienso que esto a la larga les hará ser personas primero más comunicativas porque aquí no hay miedo a hablar; hablar en público es tal vez lo que has vivido de pequeño que si te hacían salir a la pizarra a explicar algo o los colores y a aquí no, cada día del año se habla, se opina, y todas las opiniones son válidas, puedes compartirlas o no, pero son válidas entonces eso es el respeto, el dialogo.”

P24: Entrevista Profesora - 24:10 (15:15)

La presencia en la CdA de espacios educativos de participación y diálogo como la AdC y los GIA, tiene un efecto educativo positivo en el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales en cuanto este es un factor que puede mejora la cantidad y la calidad de las interacciones comunicativas y sociales.

Esto se debe a que en estos espacios educativos, el uso de la palabra y el diálogo, al mismo tiempo que la función cognitiva de transmisión de información y conocimiento, posee una función social comunicativa, debido a que en la asamblea de clase el lenguaje se emplea primordialmente con la finalidades de alcanzar el entendimiento colectivo sobre un problema o tarea común, con el fin de establecer acuerdos vinculantes y formar la voluntad común. Por otra parte, en el caso de los grupos interactivos de aprendizaje, el objetivo es que los alumnos utilicen el lenguaje para aprender a compartir ideas y coordinar razonamientos conjuntos hasta que sean capaces enfrentar y resolver “entre todos” un problema o tarea común cuya realización es responsabilidad compartida.

Asimismo, las estrategias de aprendizaje cooperativo y los espacios de participación anteriormente mencionados, en contraposición a otras metodologías menos participativas e interactivas, permiten incrementan el número de oportunidades de participación de los alumnos en intercambios dialógicos de calidad entre iguales, y la manifestación de emociones prosociales y conductas de

ayuda mutua, en un contexto de convivencia regulado por enmarco de hábitos y valores democráticos que potencian el desarrollo de las virtudes cívicas y políticas.

Por tanto, se trata de entornos de aprendizaje innovadores, que favorecen la interacción comunicativa y la cooperación entre iguales en la construcción del conocimiento y el entendimiento en situaciones de deliberación y toma de decisiones en la vida real, que por su naturaleza social implican un alto dominio de las habilidades de persuasión y deliberación, por lo cual es probable que estos espacios educativos con el acompañamiento de los docentes contribuyan a incrementar las oportunidades de desarrollo de la competencia social y ciudadana.

4.4. El Reconocimiento Moral del Sujeto Educativo y la Transformación de la Cultura Escolar

Otra consecuencia del reconocimiento del status de ciudadanos de los alumnos y de los familiares en al CdA, es el predominio de lo que podríamos denominar, un modelo cívico de la relación interpersonal con el alumnado y los familiares.

Este modelo cívico de relaciones del docente con el alumno y la familia, se basa en el reconocimiento del status de ciudadano de estos, y permite que los alumnos sean asumidos como sujetos de derecho en el trabajo escolar y los familiares como socios colaboradores en el proceso educativo. Asimismo, este modelo cívico de relación, repercute de manera positiva en la transformación del modelo de autoridad y de relaciones de poder jerárquicas entre docentes, alumnos y familiares, que tradicionalmente ha estado marcadas por la asimetría de estatus social, la comunicación vertical y las asignación unilateral de diferencias de status y roles.

En las siguientes transcripciones hemos recogido algunas evidencias sobre este modelo cívico de relación que prevalece en la CdA. En primer lugar, presentamos un material etnográfico de la relación de complicidad y colaboración entre escuela y familia, que se intenta fomentar desde la dirección de centro. Y, en segundo lugar, nuevas evidencias sobre el reconocimiento explícito que expresan los docentes del

status de ciudadano de los alumnos y del sentido de justicia en la relación con el alumno.

R: "Aquí hay un puente entre la familia y el colegio. No son entidades divididas, separadas. Entre la vida cotidiana de ellos en la familia y el colegio hay puntos en común, se intenta ir a una entre familia y escuela. En algunos colegios tradicionales esto no es así. Y la familia delega la educación en el colegio y al delegarla el niño entiende que una cosa es la familia y otra es el colegio"

P23: Entrevista Director- 23:20 (78:78)

R.: "Una cosa muy importante es que los críos tienen voz y voto en el proyecto de aprendizaje, que no hay ningún tema vetado. Es decir, que cualquier inquietud y cualquier problema, cualquier pregunta que ellos tengan sobre la vida, cualquier cosa que a ellos les pasa entre todos intentamos resolver las dudas, las inquietudes que puedan tener"

P25: Entrevista Profesora - 25:15 (50:50)

Así pues, podemos inferir que el enfoque de educación inclusiva de las CdA también promueve una visión crítica de la organización burocrática y un rechazo del paradigma autoritario de la disciplina en la escuela, así como el cuestionamiento del modelo de gestión burocrática del trabajo escolar y de la disciplina en el centro educativo. Este modelo burocrático de la organización social es ajeno a la política educativa inclusiva propia de las CdA, en cuanto la organización burocrática, se basa en la lógica del control y, por tanto, en la subordinación de los individuos a la autoridad y en el control heterónomo de la conducta a través de la coacción y el castigo.

En la siguiente selección de entrevistas de familiares que participan como voluntarios educativos en el centro, podemos encontrar un conjunto de evidencias que reflejan desde la perspectiva de estos agentes educativos, las características del modelo inclusivo, cívico y democrático de organización, que como podemos constatar permite estimular y reforzar la práctica de la participación activa, y la cooperación y la solidaridad en el aula.

P.: ¿Cómo es una comunidad de aprendizaje?

R: "Me parece un colegio más plural, donde se escucha a la gente, y donde tienes la opción a cambiar cosas. Sólo la posibilidad de tener opción de

cambiar cosas, ya es válido”.

P14: Entrevista Familiar - 14:22 (214:216)

P.: ¿Cómo es la relación con la dirección?

R.: De igual a igual, de colaboración. En ningún momento de dependencia, el director (...) desde un principio ha estado al lado nuestro apoyando, igual nosotros lo hemos estado apoyando a él en hacer muchas cosas.

P11: Entrevista Familiar - 11:25 (158:159)

P.: ¿Cómo es la relación con los docentes?

R.: “Es más de complicidad, llegas a conocerlos más, hay más trato, en mi caso, hay más roce (...) Me han dado la oportunidad de poder conocerlos y tener confianza con ellos, y poder hablarles de lo que le pasa a mi hijo, y lo que no le pasa.”

P18: Entrevista Familiar- 18:6 (88:92)

Así pues, podemos afirmar que esta estructura organizacional participativa, también tiene un efecto positivo en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, porque los alumnos de la CdA, tienen más oportunidades de participar de manera activa en la autogestión de su propio aprendizaje, y los familiares más posibilidades de involucrarse en el autogobierno y organización de la vida escolar y extraescolar. De este modo, el modelo de organización y estructura institucional que caracteriza la CdA estudiada, se asemeja más a una organización postburocrática, que se distingue por la existencia de un equilibrio de poder entre los individuos y las instituciones sociales y, por proporcionar estructuras de participación y diálogo, que posibilitan que los intereses y necesidades de los sujetos de educación y socialización sean realmente tomados en cuenta y estos puedan verse a sí mismos como agentes sociales capaces de intervenir y transformar en los procesos escolares.

Por tanto, las instituciones como las CdA son escuelas con una forma de organización y gestión de la convivencia y el trabajo escolar con estructuras más inclusivas, horizontales y justas que el diseño centralizado de las organizaciones jerárquicas y burocráticas.

P.: ¿Cómo es una comunidad de aprendizaje?

R.: “Yo lo veo como una escuela en la que todo el mundo puede participar, todo el mundo puede aportar y la manera de aprender es muy importante,

Descripción del Contexto Global y del Escenario de Investigación

porque se intenta hacer niños que aprendan mediante el razonamiento (...) y están abiertos a la diversidad, a las opiniones de todo el mundo. (Se trata de) aprender de todo lo que puedas y no hay una manera correcta de hacerlo, sino que pueden haber varias, son muy dialogantes. También emocionalmente trabajan muy bien.”

P12: Entrevista Familiar - 12:43 (145:145)

Otro rasgo particular de esta comunidad o institución postburocrática, es que el gobierno o control en este modelo de institución la lógica del control, ha sido reemplazada por la lógica de las relaciones y la interacción social. El efecto de este modelo de organización institucional más inclusiva, justa y democrática, es que obliga a las estructuras institucionales a reconocer a los sujetos de socialización como agentes activos y, por tanto, esto hace que la eficacia del proceso de socialización y educación dependa cada vez más de la participación, cooperación y solidaridad de los agentes educativos, y del desarrollo de la virtudes públicas.

Así que una institución inclusiva y participativa como la CdA el Lledoner, el logro de las metas educativas y académicas, dependen de las habilidades cívicas y política de los participantes para autoorganizarse, sacar adelante acuerdos intersubjetivos y construir de forma horizontal la legitimidad, así como de la capacidad para cooperar y coordinar los distintos recursos cognitivos y sociales que conforman el capital social y cultural de la CdA.

R.: “(La comunidad de aprendizaje) se trata de una cooperación entre todos los miembros de la comunidad educativa que son: los alumnos, los padres, los profesores, y el barrio con un fin común, que es que los alumnos, profesores y toda la comunidad se desarrollen sus posibilidades, es decir, que todas las personas que formamos parte de la comunidad podamos crecer como personas”.

P24: Entrevista Familiar - 24:31 (75:75)

Por tanto, podemos afirmar que en una CdA, la cultura de reconocimiento y reciprocidad tienen una mayor influencia en la organización y funcionamiento de la institución que la imposición de un programa institucional burocrático y la atribución de manera arbitraria de status, roles y normas. Por el contrario, el modelo de organización y gobierno postburocrático, que caracteriza la CdA, supone la construcción de un modelo de regulación de la convivencia, basado en el

aprendizaje de la autonomía y la responsabilidad del sujeto, que permita aceptar y construir de manera reflexiva las normas de convivencia, y que estimule el desarrollo de la personalidad moral por medio de la experiencia de la autonomía y la reciprocidad afectiva y moral.

En el caso, de la institución con una organización postburocrática como la CdA, el fundamento del programa institucional y de la cohesión social, ya no puede provenir exclusivamente del control y la sujeción de los individuos a la autoridad a través del poder de coacción de la disciplina y la heteronomía de las regla sobre la conducta de los individuos.

Así, podemos concluir que en la CdA en cuanto institución postburocrática, la prevalencia de relaciones de reconocimiento moral entre sus miembros y de compromiso afectivo y social de los agentes sociales en el proceso de autogestión y autogobierno del proyecto educativo, estimulan y refuerzan el establecimiento de una cultura institucional cívica y política, basada en la confianza recíproca, el diálogo igualitario, la participación y la cooperación. El predominio de este modelo de cultura cívica y política en la CdA y de estructuras y procesos de gestión de la vida escolar más participativos y dialógicos, hacen de la CdA una organización más permeable a la innovación y la transformación dirigida democráticamente.

4.5. La Cultura de Reconocimiento Cívico del Alumno y la Superación del Adulto-Centrismo

Por otra parte, el reconocimiento moral de los alumnos en la CdA, en cuanto que aceptación del estudiante como sujeto de libertades públicas, implica que los docentes tengan que aplicar prácticas y actividades educativas, que permitan tratar a los niños a la vez como alumnos y como ciudadanos. En consecuencia, el reconocimiento del status de ciudadano del alumno, implica el diseño de estrategias pedagógicas y la disposición espacios institucionales que permitan atender las necesidades formativas tanto del ciudadano como del alumno. Por tanto, la CdA como escuela inclusiva, no puede negar al alumno el aprendizaje de aquellos conocimientos y habilidades cívicas que son indispensables para el ejercicio y práctica de las libertades públicas.

Descripción del Contexto Global y del Escenario de Investigación

El reconocimiento del alumno como ciudadano en la CdA según los docentes entrevistados, parte por garantizar la práctica de las libertades cívicas de los alumnos, proporcionando espacios y estrategias de aprendizaje que permitan ensayar los derechos cívicos a través del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje.

R: “Yo creo que la escuela ofrece todas las oportunidades de participar. Yo he estado en diversos colegios, y en la mayoría de los colegios, el niño no tiene, ni voz ni voto, no pueden expresar ni sus sentimientos, ni pueden expresarse, escoger actividades, ni pueden decir nada.”

P25: Entrevista Profesor - 25:1 (14:14)

Así pues, la consecuencia directa del reconocimiento de la ciudadanía de los alumnos como hemos podido constatar en el caso de la CdA investigada, implica asumir en la práctica pedagógica un enfoque crítico con el dogma “adulto-céntrico” que subyace en la ideología de la inmadurez y del déficit psicológico. Estos dogmas y prejuicios pedagógicos se caracterizan por reforzar una representación del estudiante como un sujeto pasivo y dependiente del adulto, que debe esperar la mayoría de edad para convertirse en un sujeto autónomo y responsable. El enfoque del reconocimiento cívico del que hemos encontrado indicios en la CdA el Lledoner, contribuye a derribar las barreras ideológicas que impide reconocer a los estudiantes como interlocutores con voz propia y es un estímulo que anima a los docentes a integrar en las prácticas de enseñanza la subjetividad de los alumnos.

En las siguientes transcripciones podemos constatar cómo los docentes de la CdA animan a los alumnos a convertirse en protagonistas del proceso de aprendizaje y los impulsan a participar más activamente en la elección de los centros de interés del curriculum, las actividades de aprendizaje y las formas de evaluación.

R: “Los niños eligieron diferentes nombres. Además, ellos tenían que explicar por qué querían (aprender) esto e hicimos una primera votación, y con las dos más votadas, hicimos como una lista y, después de analizar qué nos puede aportar ser la clase de las motos y qué nos puede aportar ser la clase de la edad media, hicimos una última votación”

P21: Entrevista Profesora - 21:11 (51:51)

R.: “Después, por ejemplo, los lunes hacemos el mundo del escritor que le llamamos. Bueno cada fin de semana, una semana, los niños se llevan una libreta de escritura y tiene que hacer un texto libre, cuando llega el lunes leen todos los textos, y partir de aquí, se hace una votación, para ver el que más les ha gustado y sobre el que ellos hayan elegido se hace un dictado, se hace un dictado sobre su texto. De alguna manera les estamos implicando en la elección del dictado.”

P21: Entrevista Profesora - 21:11 (51:51)

Así, podemos constatar que las prácticas pedagógicas de la CdA, reconocen implícitamente el status cívico del alumno y proporciona las condiciones pedagógicas para que las relaciones sociales y el proceso de trabajo escolar que tiene lugar dentro del aula sirva como andamiaje para incentivar a los alumnos a asumir progresivamente las libertades y responsabilidades del mundo adulto.

Asimismo, el reconocimiento del status cívico de los alumnos, permite aumentar las expectativas de los docentes sobre las potencialidades de sus estudiantes, impidiendo que el docente se ponga su atención compulsivamente en el déficit de desarrollo y dependencia de niño, y, lo estimulan que adopte en la práctica el principio del socio-constructivismo, que sostiene que el aprendizaje para ser significativo debe ir más allá del desarrollo natural. Así, la superación del prejuicio del déficit incentiva a la escuela y los docentes a proporcionar un medio escolar rico en experiencias e interacciones sociales con el entorno, que permiten que el alumno paulatinamente se vaya integrando al mundo social de los adultos.

La siguiente transcripción aporta algunas pruebas sobre cómo los docentes utilizan estrategias de aprendizaje participativas y el espacios de diálogo igualitario, como entorno pedagógico que permite garantizar el reconocimiento del status cívico y facilitar la inducción gradual del alumno en el ejercicio de las libertades y responsabilidades cívicas propias del mundo de los adultos.

R.: “Creo que la comunidad de aprendizaje es un medio para introducir a los niños y las niñas en el ejercicio de la ciudadanía democrática. ¿Cómo? Pues replanteando las tareas, promoviendo las actividades en la participación de los alumnos y las alumnas, enseñando a tomar decisiones y elecciones, y responsabilizándose dentro de un marco dialógico/igualitario.”

P20: Entrevista Profesora - 20:21 (107:107)

El reconocimiento de las libertades cívicas y políticas de los alumnos, que subyace en las prácticas pedagógicas de los docentes de la CdA, también tiene repercusiones evidentes en la representación que tienen los docentes de la noción de autoridad y de las relaciones de poder que se establecen entre alumno y docente. De este modo, la cultura de reconocimiento cívico se traduce en la práctica concreta de los docentes en el cuestionamiento de las relaciones de poder existente entre el profesor y el alumnado, y la necesidad de reformular el concepto de autoridad del docente.

En esta transcripción hemos recogido evidencias de este modelo cívico de entender la autoridad y la disciplina, que partiendo del reconocimiento del alumno como sujeto de derecho, que más que la imposición de un reglamento de normas preestablecida, dirige la acción educativa al desarrollo de la personalidad moral del alumno. Así, desde este modelo cívico de la autoridad y de la disciplina, los docentes de la CdA, entienden su rol como garantes de las libertades cívicas de los alumnos, y orientan su intervención al desarrollo de la moralidad y la conciencia reflexiva y el juicio crítico, la autonomía moral y la responsabilidad personal, más que a la coacción y la mera obediencia.

R.: “Aquí no hay normas tan estrictas, aquí hay mucha flexibilidad, (...) Aquí no se hace lo que se dicta (...) al niño lo valoran por lo que es y lo intentan educar por lo que es, (...) yo jamás metería a un niño en un colegio que le impusieran las normas que tiene el colegio, porque no saben si son las que realmente valen o las que no.”

P18: Entrevista Familiar - 18:19 (246:248)

R.: “Sí, porque cada vez que surge un conflicto (entre los alumnos) le dices: ¿Y tú cómo lo resolverías? ¿Y tú qué harías? Intentas que él participe, que él se implique, que el busque un poco los caminos, que tú como adulto no le des todo masticado, sino que él sea capaz de pensar, de relacionar y de buscar una solución a los problemas que puedan tener”

P25: Entrevista Profesor - 25:5 (22:22)

Asimismo, esta cultura del reconocimiento de las libertades públicas y modelo cívico de convivencia, implica la valoración de la subjetividad de los alumnos y, por tanto, que los docentes presten más atención a la diversidad de intereses, necesidades y potencialidades educativas de los niños.

En resumen, el reconocimiento del status de ciudadano de los alumnos en una CdA, también implica un cambio profundo en el enfoque pedagógico y en la lógica del poder y el control entre el profesor y los alumnos, y marca la necesidad de priorizar en la práctica educativa aquellas estrategias de aprendizaje que incentivan el reconocimiento del alumno como sujeto de derecho y agente social, y la necesidad de que los docentes cuestionen y reflexionen críticamente sobre aquellas metodologías y materiales didácticos que convierten a los alumnos en receptor pasivo de la cultura dominante.

5. La Infraestructura del Centro y su Impacto en el Clima Escolar

Por último, debido a la importancia que tiene la infraestructura de la escuela en el bienestar personal y social del alumno, cabe destacar que la CdA el Lledoner cuenta con una infraestructura que nos parece muy adecuada a los intereses, necesidades, y potencialidades psicológicas y físicas de los alumnos. En este caso, los alumnos disponen de una infraestructura escolar que favorece el desenvolvimiento en el espacio físico, y presenta una estética y decoración que es adecuado a las necesidades recreativas y lúdicas propias de los alumnos de enseñanza infantil y primaria.

Así pues, teniendo en cuenta que la arquitectura es otra pieza clave para lograr un clima emocional positivo en la escuela, es necesario subrayar la presencia en el centro educativo de una arquitectura funcional, que responde a las necesidades psicológicas, sociales y recreativas del niño. Además, que la escuela cuenta con un entorno de aprendizaje en las aulas y los espacios del centro, que es apropiado a las posibilidades psicomotrices, afectivas y expresivas de los alumnos.

Descripción del Contexto Global y del Escenario de Investigación

R.: "Sí me parece muy bueno porque es un patio muy grande y tener un patio para cada comunidad, por ejemplo, hay un patio para la comunidad de los pequeños y hay un patio para la comunidad de los grandes y eso lo compartimos. Los grandes comparten su patio con los niños más pequeños y los niños más pequeños comparten su patio con los niños más grandes, y así lo compartimos."

P 6: Entrevista Alumno - 6:8 (56:57)

R.: "Bien, mira, hay unas mesas que cada uno tiene, pero en vez de estar separadas nos juntamos, pero hoy las tenemos separadas porque este lunes hicimos inglés y nos las pusieron separadas, y hasta ahora las tenemos separadas."

P 7: Entrevista Alumno - 7:17 (236:238)

También, cabe destacar que la CdA investigada, cuenta con una arquitectura moderna e instalaciones escolares que son de construcción reciente, y que se encuentran muy bien equipadas y se ajustan a las necesidades psicomotrices y psicosociales de los alumnos de desplazamiento, facilidad de accesos, posibilidades lúdicas, interacción social, ejercicios físicos y disponibilidad de espacios multiuso.

Además, hemos podido comprobar que la infraestructura satisface las necesidades psicológicas de recreación, limpieza, orden y estética apropiada a la edad de los alumnos; también los espacios de aprendizaje como las aulas y talleres cuentan con el material didáctico y el soporte tecnológico necesario para la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, las aulas de clases se encuentran amobladas con muebles de fácil movilidad, que permiten modificar fácilmente la organización del aula para acomodarla a la asamblea de clase, los grupos interactivos de aprendizaje y las tertulias literarias.

Por último, la infraestructura educativa configura un entorno con una estética personalizada cuyos colores y motivos son acordes a la edad de los alumnos, que a su vez facilita la identificación emocional positiva de los alumnos con el entorno del aula y el centro educativo, en cuanto los pasillos, las aulas, las oficinas y los talleres de aprendizaje, se encuentran decorados con los dibujos realizados por los propios alumnos, amoblados con muebles personalizados y múltiples objetos que han sido creados por los mismos alumnos.

ANÁLISIS DEL EFECTO FORMATIVO DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN: SABER PARTICIPAR EN PROCESOS COMUNICATIVOS

CONTENIDO

1. *Análisis de la dimensión de competencia: saber participar en procesos comunicativos democráticos.*
 - 1.1. *Categoría 1: Saber participar en procesos de diálogo, deliberación, y negociación democrática.*
 - 1.1.1. *Subcategoría 1.1: Participación en procesos de toma de decisiones individuales y colectivas.*
 - 1.1.1.1 *espacios educativos de participación, diálogo, y deliberación.*
 - 1.1.1.2. *La asamblea de clase como espacio educativo.*
 - 1.1.2. *Subcategoría 2: Manifestación en público de sus propias opiniones, intereses y expectativas.*
 - 1.1.2.1. *El impacto de la asamblea de clase en el ejercicio de las libertades públicas.*
 - 1.1.2.2. *La percepción de la asamblea desde la óptica de los docentes y alumnos.*
 - 2.1. *Categoría 2: Conciencia de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.*
 - 2.1.1. *Subcategoría 2.1: Predisposición a escuchar opiniones y respetar puntos de vista diferentes.*
 - 2.1.1.1. *La asamblea como instrumento educativo para el desarrollo personal y social del alumno.*
 - 2.1.2. *Subcategoría 2.2: Adopción de la perspectiva del otro y manifestación de empatía.*
 - 2.1.2.1. *La asamblea de clase como esfera pública democrática.*
 - 2.1.2.2. *Las premisas filosóficas y políticas de la asamblea y sus efectos educativos.*
 - 3.1. *Categoría 3: Predisposición a la prevención y solución dialógica de los conflictos.*
 - 3.1.1. *Subcategoría 3.1: Reconocimiento de la importancia del diálogo en la solución de conflictos.*
 - 3.1.2. *Subcategoría 3.2: Afrontar de manera asertiva las relaciones y problemas con los otros.*
 - 3.1.2.1. *El efecto formativo de la asamblea en la resolución asertiva de conflictos.*

**Análisis del Efecto Formativo de la Comunidad de Aprendizaje
en el Desarrollo de la Dimensión:
Saber Participar en Procesos Comunicativos**

**1. Análisis de la Dimensión de Competencia: Saber Participar en
Procesos Comunicativos Democráticos**

En esta parte de la investigación nos proponemos analizar el efecto educativo de los diversos ámbitos de aprendizaje de la CdA Lledoner en el desarrollo de la dimensión de competencia social y ciudadana, y explicar la forma en que estos ámbitos proporcionan momentos, espacios y oportunidades de aprendizaje, que contribuyen a la formación de la dimensión de competencia: *“Saber participar en procesos democráticos”*.

La competencia social y ciudadana en cuanto forma parte del repertorio de competencias consideradas básicas para el éxito personal y social, tal como han sido definidas por los documentos oficiales (Real Decreto) y por los organismos internacionales (OCDE y CE), deberían abarcar aquellos conocimientos, habilidades, actitudes, y valores que son necesarios para aprender a convivir, actuar y cooperar en conjunto con otros ciudadanos en beneficio personal y social.

Estas cualidades del carácter constituyen según este planteamiento, parte del repertorio básico de conocimientos y habilidades complejas, que cualquier ciudadano debería adquirir en la educación obligatoria. La noción de una ciudadanía participativa y comprometida con la vida pública, que hemos elaborado en el marco teórico de esta investigación, descansa fundamentalmente en el aprendizaje y vivencia de la participación, la deliberación y el fortalecimiento de los sentimientos de pertenencia y de cooperación del individuo con la comunidad local, nacional e internacional.

Así pues, luego de analizar las principales conceptualizaciones de ciudadanía y el análisis de la estructura de la CSyC desde la perspectiva teórica y normativa, hemos podido construir nuestra propia síntesis conceptual de la ciudadanía como

saber hacer complejo, para lo cual hemos dividido la competencia social y ciudadana en tres dimensiones de competencia con sus respectivas subcompetencias e indicadores:

1. *“Saber participar en procesos comunicativos democráticos”*
2. *“Saber convivir y cooperar en sociedad”*
3. *“Saber participar y ejercer la ciudadanía democrática”*

Así pues, comenzaremos nuestro análisis del efecto formativo de las CdA con el análisis de la dimensión de competencia: *“saber participar en procesos comunicativos democráticos”*.

1.1. Categoría 1: Saber Participar en Procesos de Diálogo, Deliberación y Negociación Democrática

En esta categoría hemos reunido aquellas habilidades, actitudes y valores que se relacionan de manera más directa con las libertades individuales que destacan por su función cívica y política, es decir, aquellas habilidades prácticas y actitudes del ser humano que son imprescindibles para poder participar en procesos democráticos como: el diálogo igualitario, la deliberación argumentada, la toma de decisiones colectiva, y actuar y trabajar con otros ciudadanos en asuntos relativos a la salvaguarda del interés común.

La dimensión de competencia *“Saber participar en procesos comunicativos democráticos”*, se compone según la síntesis conceptual que hemos elaborado a partir de la literatura científica y normativa, de los siguientes componentes o subcompetencias (Marina; 2007; Bisquerra Alzina; 2008; Salmerón Vélchez; 2010):

- *Participación en procesos de diálogo, deliberación argumentada y negociación democrática.*
- *Conciencia de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.*
- *Predisposición a la prevención y solución dialógica de conflictos.*

1.1.1. Subcategoría 1: Participación en Procesos de Toma de Decisiones Individuales y Colectivas.

La participación y deliberación son las cualidades que constituyen el eje central de esta competencia que hemos vinculado específicamente a la participación en procesos de interacción comunicativa como: la conversación, el diálogo, la deliberación y la negociación en situaciones en las que los individuos deben coordinar ideas, intereses, pensamiento y acciones entre grupos sociales heterogéneos con la finalidad de realizar una tarea o resolver un problema complejo desde la perspectiva del interés común.

1.1.1.1. Momentos y Espacios Educativos de Participación, Diálogo, y Deliberación

En la CdA el Lledoner tal como hemos podido comprobar a través de nuestro trabajo de campo, existen múltiples momentos, espacios y actividades educativas, en las cuales los alumnos pueden practicar la participación, el diálogo, la responsabilidad social, la cooperación y la solidaridad activa. Estos espacios y estrategias son clave en el desarrollo de la competencia social y ciudadana (en adelante CSyC) porque proporcionan a los alumnos y a los familiares oportunidades para la inmersión cívica de los individuos en una cultura democrática cuyo efecto a largo plazo puede contribuir a modelar el carácter cívico, formando hábitos cívicos y contribuyendo al perfeccionamiento de CSyC.

Estos espacios educativos que hemos analizado, no se limitan a fomentar exclusivamente la participación de los alumnos, sino que también incluyen espacios para la participación de los familiares y de otros agentes educativos presentes en el entorno social de la escuela que según se pueden vincular con el proyecto educativo de las CdA según los requerimientos del curriculum y los intereses y necesidades cognitivas de los proyectos de aprendizaje desarrollados por los alumnos. Asimismo, se puede afirmar que una CdA proporciona un espacio educativo ampliado que permite articular diversos ámbitos de aprendizaje y que permite que los alumnos puedan practicar las libertades y responsabilidades cívicas en diversos ámbitos de la vida escolar: el ámbito del aula, el centro

educativo y el entorno comunitario.

En este sentido se puede afirmar que la narrativa de la ciudadanía democrática es un discurso o idea que en una CdA parece impregnar todos los ámbitos educativos, en cuanto que los valores democráticos de la participación, el diálogo y la deliberación que constituyen las libertades públicas, son asumidas de forma explícita por las prácticas educativas y sociales que estructuran los diversos ámbitos (aula, centro y entorno) de la vida escolar de la CdA.

Así, la participación, el diálogo y la cooperación, que son prácticas inspiradas en el reconocimiento de la dignidad moral de las personas. En la CdA estudiada se convierten en prácticas que atraviesa todos los niveles institucionales desde las estrategias de aprendizaje dialógica y cooperativo que se empelan en las aula, pasando por el gobierno y gestión participativa del Centro en órganos formados por familiares y docentes, hasta la apertura del Centro al territorio para establecer sinergias con otros agentes educativos que fortalezcan las redes sociales de apoyo y el desarrollo del capital social de la escuela.

Además, el enfoque inclusivo de la CdA enfatiza la participación, el compromiso y la cooperación de cualquier integrante de la comunidad, de tal forma que la participación de los alumnos y familiares no se limita a una participación simbólica o decorativa y a tomar parte en procedimientos formales, sino que se entiende como una práctica democrática auténtica, que abarca todos los ámbitos de aprendizaje del Centro y, que incluye la educación más allá del centro educativo (no formal e informal), porque el espacio educativo ampliado, puede llegar a involucra la cooperación y coordinación de la escuela con agentes educativos externos con el propósito de construir sinergias que favorezcan el logro de la educación de calidad para todos, que es uno de los principales objetivos de la CdA.

Asimismo, también existen espacios asamblearios y órganos adecuados para la participación de los familiares, que suelen, organizarse por comisiones mixtas en las cuales trabajan de manera cooperativa en equipos heterogéneos, integrados por técnico, docentes y familiares, que trabajan con periodicidad para organizar y

coordinar diversos proyectos relacionados con la intervención conjunta de la comunidad en el ámbito diversos: pedagógico, decoración, comedor, fiestas, actividades extracurriculares, etc.

En este sentido podemos interpretar las palabras de esta madre y voluntaria que define la CdA como una institución dinámica e inclusiva, que se destaca por ser capaz de “mover mucha gente”, y en la que los familiares como expresa esta entrevistada, sienten que encuentran “de lleno en el proceso”, este sentido de implicación con el centro se debe como veremos a que la CdA logra involucrar y movilizar, no sólo a los padre y familiares, sino a toda la comunidad.

R.: “No, no, se mueve mucha, mucha gente. No todos son padres y madres, también hay vecinos, o, hay tíos y abuelos o estudiantes. Gente en práctica.”

P13: Entrevista Familia- 13:43 (101-101)

R.: “La verdad es que aquí estamos de lleno en el proceso de cómo involucrar más a las familias, de cómo hacer que especialmente en Primaria tenga más movilidad, aunque no hemos de olvidar que en esta escuela, el año pasado se movían cada semana unos 70 voluntarios y éste años vamos por unos 100 voluntarios. O sea, esto en números, visto en números es enorme, es enorme.”

P13: Entrevista Familia - 13:42 (103-103)

Por tanto, podemos constatar que la participación entendida como el derecho y la responsabilidad de todos los integrantes a tomar parte en la toma de decisiones sobre aquellos asuntos que tienen que ver con la vida en común, constituye uno de los ejes centrales en la formación de la competencia social y ciudadana en la CdA. Así, la participación de los alumnos, familiares y otro gentes educativos, en los espacios educativos formales y no formales, configura un espacio educativo ampliado que permite la participación de todos los miembros de la CdA en prácticas educativas y sociales como el autogobierno de asunto de interés común (familiares) y la autogestión de su propio proceso de aprendizaje (alumnos) que posibilitan la adquisición de aquellas habilidades, actitudes y valores necesarios para la formación de una ciudadanía activa y responsable.

De este modo, podemos afirmar que en una CdA la vía institucional y la vía

curricular son complementarias y se refuerzan mutuamente, repercutiendo positivamente en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades cívicas y sociales en la escuela. Así, por un lado, la CdA proporciona dentro del centro educativo un medio cívico denso y coherente con experiencias sociales y prácticas de hábitos cívicos que tiene alto valor formativo; y por otro, estimulando y reforzando dentro del aula, el empleo de prácticas pedagógicas que incentivan la participación y el uso de estrategia de aprendizaje basado en la participación, el diálogo y la cooperación entre iguales.

R.: Las comisiones de hecho las llevan las familias, las comisiones las lideran uno o dos vocales y son los familiares los que convocan las reuniones que dan la orden del día y quienes las proponen. De cada comisión en principio tiene que salir un acta y allí se toman decisiones que van a favor del colegio. La comisión de comedor es la que vela porque la comida sea de la mejor calidad posible, encontrar la mejor empresa posible, la comisión de servicios también por las extraescolares. Las extraescolares tienen una persona responsable y procuran tirar adelante. La pedagógica por la acogida a las familias nuevas y por valorar un poco cómo va el colegio y por procurar la formación de los familiares.

P23: Entrevista Director - 23:13 (54:54)

R.: Hay comisiones de todo lo que tiene que ver con los padres: de extraescolares, de comedor, de comunicación, de informática, eso todo lo llevan los padres, los que pueden.

P18: Entrevista Profesora - 18:3 (64:64)

Asimismo, hemos podido constatar que este ámbito cívico ampliado que caracteriza la CdA, contempla una serie de espacios educativos y estrategias de aprendizaje, en los cuales se puede practicar la participación, el diálogo y la deliberación argumentada, lo cual permite construir un ethos escolar que es coherente con el ejercicio de las libertades y responsabilidades públicas reconocidas por la Convención de los derechos del Niño.

Se trata de espacios educativos que han sido diseñado con fines expresamente pedagógicos, que permiten involucrar a todo el grupo clase en actividades de aprendizaje formal o informal, y que permiten incrementar el nivel de participación, diálogo y deliberación de los alumnos sobre temas relativos a la organización y gestión de asuntos de la vida escolar como: el trabajo escolar, el

análisis colectivo de los problemas del grupo clase, establecer acuerdos grupales, evaluar la evolución del grupo clase, prevenir y resolver conflictos de convivencia, y planificar fiestas, concursos, colonias, excursiones, etc.

1.1.1.2. La Asamblea de Clase como Espacio Educativo

En este apartado nos referiremos específicamente a la asamblea de clase, pues es un espacio educativo de primer orden, que estimula y fortalece la participación de los alumnos en la organización y gestión de la vida escolar. En la CdA estudiada la asamblea de clase se practican con una periodicidad constante tanto en educación infantil como en educación primaria, aunque poseen características diferentes y propósitos adaptados a cada nivel.

En educación infantil, por ejemplo, la asamblea se denomina “rotllana”, debido a la forma de círculo o semicírculo en que se dispone a los alumnos. En este caso, la asamblea tiene el carácter de una conversación informal, pues, no funciona de acuerdo a una asignación previa de roles, ni se sigue la pauta del “orden del día”. En cambio, la asamblea de clase que se realiza en educación primaria, tiene una estructura más formal, marcada por la asignación pautada de roles y la prácticas de ciertos rituales, aunque también se realiza con una periodicidad constante de una vez por semana y de manera extraordinaria con el fin de abordar situaciones puntuales de convivencia.

A continuación pasamos a analizar este espacio educativo a partir de la siguiente descripción que realiza un docente del inicio de asamblea de los días lunes.

R.: Desde que entran por la mañana, ya entran y las sillas desde el día anterior por la tarde están situadas en asamblea. Nosotros cada día cuando nos vamos en vez de subir las mesas como hacen en otros colegios, situamos las sillas en círculo, y cada día la primera hora de la mañana a las ocho y media los niños entran y se sientan en asamblea. Sentarse en asamblea quiere decir que hay un secretario y un presidente de asamblea los cuales guían esta asamblea; se empieza la clase abriendo la asamblea, diciendo: “Buenos días empieza la asamblea” y en ese momento se pasa la lista para ver quien falta, quien no falta, y se ponen encima de la mesa,

pues, temas que tanto pueden ser temas que les han pasado a ellos como temas actuales.

P24: Entrevista Profesora - 24:1(12:12)

Estos datos nos permiten comprender el impacto que tiene este espacio educativo para la participación de los alumnos en la vida cotidiana de la clase; en primer lugar, se puede señalar la repercusión que tiene en la disposición del material educativo del aula y la organización del grupo clase, en cuanto provoca una organización de los alumnos y distribución de las sillas en círculo o en “forma de asamblea”, lo cual contribuye a crear las condiciones físicas y sociales para facilitar la interacción dialógica y la comunicación horizontal. Asimismo, este espacio educativo tiene un efecto educativo positivo, en la construcción de una cultura democrática, en cuanto permite reforzar la práctica de hábitos cívicos y la asimilación de valores morales que contribuyen a configurar el ethos de reconocimiento recíproco y confianza que caracteriza el clima moral de la CdA. La profundidad del efecto formativo de la asamblea se refleja en la consolidación entre los alumnos de expresiones del lenguaje, rituales y actitudes que han pasado a formar parte de la cultura escolar como: “sentarse en asamblea” y “formar asamblea”.

Por otra parte, también la asamblea como espacio educativo, proporciona las condiciones para desarrollar y ejercitar otros procedimientos democráticos, asociados a las habilidades comunicativas como son: la participación del grupo clase en el diálogo, la deliberación argumentada y la negociación entre iguales. Así, la participación en la asamblea posibilita que el grupo clase se involucre en procesos de toma de decisiones colectivas, utilizando principalmente la palabra y las habilidades discursivas para deliberar en un marco democrático sobre una gran variedad de temas referentes a la organización de la vida y el trabajo escolar, como pueden ser: la selección de contenidos del currículum, el trabajo escolar, la elaboración de normas de convivencia, la prevención y solución de conflictos, la manifestación de sentimientos de solidaridad, y la planificación y coordinación de actividades extracurriculares.

En la siguiente transcripción de entrevista podemos hallar más evidencias sobre el efecto formativo de la asamblea de clase en el aprendizaje de habilidades relacionadas con la participación en procesos democráticos como: el diálogo y la deliberación argumentada.

R.: “A nivel de más lo emocional (...) trabajamos a través de la asambleas; una vez a la semana se hace asamblea; la asamblea la llevan los niños y, hay un niño que es el presidente de la asamblea, que es quien va dando la palabra y es encargado en ese momento gestionarla, pues, en la dinámica del aula, el maestro está como de soporte, pero el presidente es quien tiene que gestionar ésta dinámica.”

P21: Entrevista Profesora - 21:3 (25:25)

Por lo tanto, podemos inferir que este espacio educativo permite transferir poder real de decisión y de acción a los alumnos, pues, el proceso que ocurre en el contexto de la asamblea de clase es dirigido por los mismos alumnos, quienes se encargan de plantear el “orden del día” de acuerdo a sus necesidades y gestionar la dinámica del debate. Sin embargo, esto no significa que el docente renuncie a su responsabilidad pedagógica, pues, también podemos verificar que en esta situación el docente, cumple funciones de acompañamiento de la participación de los alumnos, reforzando y corrigiendo las conductas conforme a normas de convivencia, y procurando que los alumnos cumplan con las reglas de la discusión democrática. De este modo, podemos afirmar que el acompañamiento del docente como garante de las libertades de los alumnos, y la disposición del marco normativo democrático en que regula el proceso de participación, contribuyen de manera decisiva a aumentar el valor formativo de la asamblea.

Asimismo, es normal que en este espacio los alumnos se sientan más motivados a participar y poner en práctica las habilidades sociales debido a que, por lo general, en estas conversaciones suelen tratarse asuntos que realmente preocupan a los alumnos, como las necesidades sociales y afectivas del grupo curso. En consecuencia, los aprendizajes que ocurren en la asamblea de clase, son aprendizajes más integrados, significativos y funcionales. Y, por consiguiente, existen más probabilidades de que los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la educación cívica, finalmente, sean transferidos a otros

contextos y situaciones del medio familiar o social del alumno. Así, es como se desprende de los datos y pruebas que hemos podido recoger a través de las entrevistas y de nuestras propias observaciones hechas en terreno.

Por último, queda todo el potencial formativo de la asamblea de clase queda retratado en la siguiente transcripción que nos entrega evidencias de algunas de las interpretaciones realizadas hasta ahora.

R.: "Cada lunes nos sentamos así: cogemos todas las sillas, tiramos las mesas para el lado y nos sentamos como una redonda aquí al lado de la pizarra y comentamos temas... Entonces o comentamos los temas, a lo mejor el maestro dice un tema y decimos nuestra opinión, todo lo que queremos."

P10: Entrevista Alumno - 10:11 (102:104)

Así, el potencial formativo de este espacio de participación queda muy bien retratado en expresiones como: *"cogemos todas las sillas, tiramos las mesas para el lado"*, que evidencia de manera muy descriptiva el potencial de la asamblea para transformar la organización del espacio en el aula y proporcionar un espacio adaptado a las necesidades sociales de los niños. Así, se subraya un factor transformador de la asamblea, pues, el entrevistado se da cuenta del poder de este espacio para transformar la organización jerárquica y burocrática del espacio, y se asume que se trata de un espacio de empoderamiento, que facilita la participación en la organización de la vida escolar y la comunicación entre los alumnos. Además, podemos observar que la disposición del espacio educativo en círculo, crea la percepción de un espacio cálido y de confianza, que posibilita que los alumnos *"hablen de las cosas que les interesan"*.

Asimismo, podemos inferir de la expresión *"nos sentamos en una redonda para opinar todo lo que queremos"*, que la asamblea es representada en el imaginario del entrevistado como un espacio público, un micro espacio democrático, en el cual todos los integrantes del grupo-clase sin exclusión y en igualdad de condiciones pueden tomar la palabra. Por último, el ethos inclusivo y democrático de las comunidades de aprendizaje queda claramente reflejado en la expresión: *"decimos nuestra opinión, todo lo que queremos"*, en la que podemos constatar la asimilación

de los valores del diálogo igualitario y del respeto por las libertades cívicas, en el discurso y las actitudes del entrevistado.

1.1.2. Subcategoría 1. 2: Manifestación en Público de Opiniones, Intereses y Expectativas

Así pues, como hemos podido observar, la “rotllana” en educación infantil y la asamblea de clase en enseñanza primaria son dos instrumentos de gran valor formativo presentes en la CdA, que proporcionan el escenario educativo idóneo para que los alumnos pongan en práctica sus derechos cívicos y políticos, provistos de un marco comunicacional de normas compartidas y que cuenten en todo momento con el acompañamiento y la guía del docente. Asimismo, este tipo de espacios educativos pueden ayudar a mejorar la calidad de las interacciones sociales y las conversaciones entre iguales y, por tanto, asumiendo que el andamiaje cognitivo es clave en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, la participación en espacio democráticos, también parece ser fundamental, para aumentar el potencial de los alumnos para aprender a construir de menara compartida el conocimiento y las habilidades para realizar acciones colectivas coordinadas y compartir responsabilidades en la realización del bien común.

1.1.2.1. El Impacto de la Asamblea de Clase en el Ejercicio de las Libertades Públicas

La asamblea también es un espacio educativo que sirve para la manifestación en público de las opiniones, sentimientos, intereses y expectativas de los alumnos; se trata de un espacio en el cual los alumnos aprenden a defender en público sus opiniones, aceptar opiniones y adoptar el punto de vista del otro, la disposición de diálogo y la deliberación razonada, así como el desarrollo de la empatía y la voluntad de entendimiento en el debate público. Por tanto, la asamblea de clase es un espacio educativo inclusivo, que permite canalizar y amplificar las voces de los alumnos en el seno del grupo y establecer lazos de pertenencia entre los individuos y el grupo clase. Al mismo tiempo, que como espacio participativo y dialógico, contribuye a la formación de aquellas cualidades y disposiciones cívicas indispensables para participar en el proceso de deliberación democrática.

El análisis del material etnográfico relativo al significado de la asamblea de clase para los alumnos y docentes, sugiere una predisposición positiva de los alumnos hacia la “*manifestación en público de sus propias opiniones, intereses y expectativas*”, que se manifiesta en la formación de una predisposición o actitud cívica duradera, que se transfiere a otros contextos y situaciones de la vida social del alumno. La formación de esta predisposición cívica y su transferencia a la vida social, es un hecho que hemos podido contrastar con el testimonio de los familiares sobre la transferencia de las competencias aprendidas por sus hijos en el espacio de la asamblea a situaciones del contexto familiar, que nos entregan información de cambios significativos en las actitudes cívicas y las habilidades discursivas de sus hijos que aprovechan para resolver dialógicamente situaciones conflictivas de la convivencia familiar.

R.: “Sí, ahora me cuestionan muchas más cosas que ante, antes no me las cuestionaban. (...) Ahora, sabes, que los tienes que convencer, hacerle entender, bueno que no se puede quedar solo en casa... Piden más explicaciones, que cada vez es más difícil... a medida que se van haciendo grandes, cada vez exigen más”.

P14: Entrevista Familiar- 14:19 (160:162)

R.: “Yo he vivido mucho el dialogo y la negociación. A mis hijas también siempre están dialogando, pero mucho, o sea nada es gratuito y no admiten nada por gratuidad, ni porque un adulto se lo diga. Con el razonamiento las convences en seguida, pero tiene que haber un razonamiento que sea comprensible para ellas y ahí luego entran en lo que sea. Pero porque lo digo yo, que me ha pasado, eso al principio crea muchos problemas, es decir, todo tiene que estar dialogado”.

P15: Entrevista Familiar - 15:9 (52:52)

En la siguiente serie de transcripciones de entrevista, podemos hallar más evidencias de la relación que tiene la asamblea de clase con el ejercicio de libertades públicas en la escuela relacionadas con la libertad expresión, participación y pensamiento, en cuanto nos sugieren que este espacio educativo, proporciona a los alumnos oportunidades de involucrarse activamente en interacciones sociales de calidad y en procesos de toma de decisiones democráticas a través de la dialogo y la deliberación razonada.

R.: "Aquí, porque tenemos más confianza en hablar, y más tiempo para explicar algo, lo que tú necesites explicar, y tienes un día a la semana que es la asamblea -el lunes- que hablas de lo que tú quieras, y el martes explicas alguna novedad o algo que te interese."

P 9: Entrevista Alumno - 9:21 (438:438)

R.: "Por ejemplo, los lunes, o sea, casi cada día, hacemos asamblea y explicamos que hemos hecho en el fin de semana, si nos ha pasado alguna cosa."

P 7: Entrevista Alumno - 7:6 (89:91)

R.: "Sí, eso a través de la asamblea que hacemos miércoles o lunes, que hablamos del fin de semana, lo que vamos hacer y hay un espacio en que nos dejan hablar y podemos expresarnos y ahora hemos hecho una caja que ahí podemos poner los problemas que tenemos y para solucionarlos."

P 3: Entrevista Alumno - 3:3 (21:22)

La asamblea de clase tal como lo muestran el material etnográfico que hemos analizado representa un espacio educativo privilegiado para el desarrollo de las habilidades sociales y el ejercicio de los derechos civiles de los alumnos en una CdA. Nuestras observaciones son coincidentes con las investigaciones realizadas en el campo de la educación moral, que concuerdan en afirmar el rol clave que tiene en el aprendizaje de hábitos y actitudes prosociales, la inmersión cívica del alumno en un medio cultural denso y coherente en prácticas sociales democráticas, y de un clima moral de relaciones interpersonales de reconocimiento, reciprocidad y confianza (Camps; 2005; Puig Rovira; 2007).

En consecuencia, el hecho de que la asamblea de clase posibilite el ejercicio en el día a día de la vida escolar, de las libertades y responsabilidades públicas contempladas en la Convención del Niño, hace de este espacio educativo, un instrumento privilegiado para el aprendizaje informal de la ciudadanía y los derechos del Niño dentro del aula y ethos escolar. En cuanto se trata de un microespacio democrático que proporciona innumerables oportunidades de calidad para que los alumnos pongan en práctica los derechos cívicos y políticos y las condiciones pedagógicas idóneas para que los docentes puedan intervenir de manera eficiente a nivel de la conducta personal y grupal, y puede ser una herramienta pedagógica muy útil para crear un clima escolar de relaciones

interpersonales de reciprocidad y respeto, gracias al establecimiento de un marco de normas cívicas y morales que incentivan el diálogo y la discusión democrática.

1.1.2.2. La Percepción de la Asamblea desde la Óptica de los Docentes y Alumnos

En relación a la percepción que tiene los docentes y familiares sobre la función de la asamblea de clase, cabe señalar que hemos hallado evidencias de un alto grado de satisfacción con este espacio educativo, que en general, es percibida como una herramienta que tiene efectos positivos en las actitudes y conductas cívicas de los alumnos. Por una parte, porque proporciona a los alumnos y al grupo clase la posibilidad de manifestar y canalizar sus opiniones, intereses, sentimientos, expectativas y conflictos; y por otra, porque posibilita el aumento de los encuentros cara a cara entre el docente y los alumnos, y posibilita las intervenciones educativas del docente dirigidas a personas concretas o al grupo clase, y facilita el trabajo formativo de transmitir valores, corregir las conductas y reforzar los hábitos cívicos de los alumnos.

En este sentido también, cabe destacar que el asambleísmo y la cultura deliberativa es una característica idiosincrásica extendida en toda la estructura organizativa de la CdA el Lledoner. Así que, el principio del diálogo igualitario y la deliberación razonada, que se emplean en las asambleas de clase constituyen un principio intrínseco a la estructura y funcionamiento de la organización interna de la CdA.

A continuación, presentamos la transcripción de entrevistas realizadas a los docentes en la que podemos hallar evidencias sobre la valoración positiva que hacen los docentes sobre la función formativa de la asamblea.

R.: "Para ellos tienen máxima importancia, es dónde se deciden las cosas importantes, es dónde se comparten los miedos, los problemas las alegrías, las felicitaciones. Y entonces, hay una asamblea semanal en cada grupo y hay un presidente y un secretario, el presidente da la palabra a los alumnos y el secretario va tomando nota de todo lo que allí se habla y, un poco cuando trata de tratar conflictos que hay entre ellos, lo que se les pide es que lo formulen en forma de queja, pero siempre acompañado de

una solución.”

P22: Entrevista Profesora - 22:3 (34:34)

Asimismo, cabe destacar que la percepción positiva de los docentes es coincidente con la percepción positiva que tienen los alumnos de la asamblea. Las siguientes transcripciones nos aportan evidencias del efecto positivo que tiene la práctica de la asamblea de clase en la construcción de una cultura de reconocimiento moral. En cuanto podemos apreciar que este espacio democrático es capaz de generar las condiciones educativas de reconocimiento y respeto de las opiniones, sentimientos y expectativas de los alumnos, y el marco empático y normativo que favorece que la perspectiva particular del mundo y de la vida de los alumnos pueda ser realmente acogida, tomada en cuenta y valorada por los docentes y la escuela.

R.: “Sí, para expresarnos, de lo que necesitamos sacarnos de adentro, de las cosas importantes.”

P 9: Entrevista Alumno - 9:5 (75:77)

R.: “Sí, los lunes hacemos asamblea que nos ponemos en “rotllana” todos y contamos lo que hemos hecho el fin de semana o cosas que queramos expresar a la clase o problemas, y allí lo hablamos todo”.

P 8: Entrevista Alumna - 8:3 (38:39)

R.: “Sí, nos ponemos todos en una redonda y hablamos de cosas que nos interesen, del fin de semana, por ejemplo, qué hemos hecho, y si queremos una cosa nueva en el cole, o cosas para arreglar el colegio. Y también para hablar con los niños nuevos que llegan o hablar de algo.”

P 9: Entrevista Alumno - 9:4 (55:57)

Así, podemos concluir que la asamblea escolar, desde el punto de vista de los mismos alumno, es un espacio de participación que favorece el desarrollo de la habilidad de manifestar en público las propias opiniones, intereses, sentimientos, expectativas y conflictos, así como la oportunidad de participar en procesos democráticos que tienen relación con el saber conversar, dialogar y deliberar en público, es decir, aquellas habilidades que son clave en la construcción de acuerdos intersubjetivos y la realización de proyectos sociales cooperativos.

Las evidencias etnográficas que hemos analizado del potencial de la asamblea de clases para fomentar la participación en la asamblea de clases y el ejercicio de las libertades cívicas y políticas relacionadas con el desarrollo de la predisposición cívica de *“manifestar sentimientos, opiniones e intereses en público”*, se pueden condensar en las siguientes expresiones de los alumnos entrevistados:

- *“Decimos nuestra opinión y todo lo que nos interesas”*,
- *“Hablamos de las cosas que nos interesan”*
- *(la asamblea nos permite) “Sacarnos las cosas de adentro”*
- *“Hablar de las cosas importantes”*
- *“Explicar lo que hemos hecho el fin de semana”*

En este caso, hemos querido subrayar con cursiva estas expresiones, porque en nuestra opinión, representan de manera abreviada la percepción y el significado que tiene la asamblea desde la perspectiva de los alumnos. Así, de acuerdo con las evidencias analizadas se podría concluir que la asamblea es el espacio educativo en el cual los alumnos de la CdA, pueden aprender y ejercer su derecho a la *“isegoría”* o igualdad de palabra y manifestar su voz sobre los conflictos y tensiones provocados por la convivencia, así como participar en igualdad de condiciones en la toma de decisiones relativas a la organización y gestión de la vida y el trabajo escolar.

2.1. Categoría 2: Conciencia de la Existencia de Diferentes Perspectivas para Analizar la Realidad

La participación en procesos de discusión democrática requiere el saber hacer complejo, que hemos denominado: *“Saber participar en procesos comunicativos democráticos”*, entre los cuales los más importantes son el diálogo, la deliberación y la negociación.

Esta competencia o saber participar en una discusión democrática, engloba una serie de otras cualidades que identifican a una persona competente para participar en este tipo de procesos comunicativos, que implica el aprendizaje de una serie de

competencia y destrezas relacionadas con la habilidad para adoptar la perspectiva del otro, saber escuchar, respetar las opiniones diferentes, predisposición al entendimiento mutuo y empatía. Por lo tanto, se trata de habilidades y actitudes indispensables para tomar parte de manera eficiente en procesos de comunicación democrática, es decir, procesos de interacción social basados en el diálogo, la deliberación argumentada y la negociación con la finalidad de establecer acuerdos intersubjetivos (Marina y Bernabeu; 2007; Bisquerra Alzina; 2008; Salmerón Vílchez; 2010).

Así pues, la capacidad de tomar conciencia de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad, es una dimensión de la competencia social y ciudadana que también es necesario tener en cuenta en el análisis de efecto educativo de las CdA. Además, el desarrollo de esta competencia social requiere a su vez el desarrollo de otras dos habilidades imprescindibles para el entendimiento mutuo: la predisposición a escuchar opiniones diferentes y el respeto de puntos de vista diferentes, y la empatía para adoptar la perspectiva de los otros en un proceso de discusión democrática.

- *Predisposición a escuchar opiniones y respetar puntos de vista diferentes.*
- *Adopción de la perspectiva del otro y empatía*

2.1.1. Subcategoría 2.1: Predisposición a Escuchar Opiniones y Respetar Puntos de Vista Diferentes.

2.1.1.1. La Asamblea como Instrumento Educativo para el Desarrollo Personal y Social del Alumno.

La asamblea es una práctica pedagógica que posee una doble función formativa, pues, por un lado permite que el docente pueda atender aspectos relacionados con el desarrollo personal y social del alumno, asignando un segmento de tiempo y espacio para la manifestación de la subjetividad del alumno dentro del aula, lo cual incentiva el autoconocimiento, la autoestima y el fortalecimiento de los vínculos sociales del alumno con el grupo clase. Y, por otro, es un instrumento que permite al docente trabajar en la formación de la identidad cívica (el yo social) del alumno.

De esta forma, al mismo tiempo que se proporciona al alumno un espacio escolar para manifestar su subjetividad, la participación tiene lugar en un espacio público, en el cual su participación están condicionadas por su capacidad para aceptar y seguir las normas y reproducir los rituales democráticos enmarcan los procesos comunicativos que ocurren en la asamblea de clase.

En la siguiente transcripción de una entrevista realizada a un docente, se podemos encontrar evidencias de esta doble función formativa de la asamblea de clase, que tiene el efecto de permitir canalizar y organizar la manifestación de la opinión subjetiva a la vez que sirve de espacio cívico para estimular el debate público enmarcado en el respeto a normas y roles que orientan la conducta y que han sido establecidos democráticamente.

R.: "Una asamblea es un círculo donde están todos los críos, y ellos pueden decir su opinión, ahí cada uno dice su opinión y se toman acuerdos. Hay una persona que es el secretario y otra persona es el presidente. El presidente es el que un poco lleva el mando de la reunión y el secretario es el que apunta todos los acuerdos, que se van tomando y luego esos acuerdos son los que se tienen que cumplir. El mismo grupo, es decir, son los que el grupo decide, y los que luego se tienen que ir cumpliendo. Es decir, es un poco lo que nos encontramos en la sociedad hoy en día. Es decir, que hay unos gobernantes que toman una serie de acuerdos y que luego los contribuyentes son los que tenemos que cumplir. Aquí pasa un poco lo mismo."

P25: Entrevista Profesor - 25:3 (18:18)

Asimismo, el intercambio de opiniones, puntos de vista y argumentos que se produce en una asamblea ocurre en el marco de una discusión democrática, lo cual supone el establecimiento de un contexto comunicacional regulado por normas y valores democráticos que orientan los procesos de participación y de interacción. De esta forma, la inmersión de los alumnos en este espacio permite que los alumnos asimilen normas de conversación y hábitos cívicos de interacción comunicativa cuyo aprendizaje son indispensables para que puedan desempeñarse satisfactoriamente como ciudadanos en procesos colectivos de toma de decisiones y comprometerse en la realización de acciones colectivas.

Otra evidencia del efecto formativo del contexto comunicacional construido por las normas y valores de la deliberación democrática de la asamblea de clase, la podemos observar en siguiente descripción que realiza un docente de los procesos comunicativos, interacciones sociales y pautas de conducta que tienen lugar en la asamblea.

R.: "O sea, estamos dialogando, estamos hablando, estamos opinando, el respeto por ese dialogo por esa opinión porque los críos quieren hablar todos a la vez obviamente esto no pasa en la asamblea uno habla después del otro, el otro lo respeta y es la persona que esta de secretario y presidente los que van diciendo el turno de palabra, e incluso cuando uno se lo salta, le avisa, tienes un aviso y se lo hacen conocer, a los tres avisos tienen que abandonar la asamblea porque están en incordiando un poco el funcionamiento. Entonces yo pienso que esto a la larga les hará ser personas primero más comunicativas, porque aquí no hay miedo a hablar, hablar en público (...) a aquí no, cada día del año se habla, se opina, y todas las opiniones son válidas, puedes compartirlas o no, pero son válidas entonces eso es el respeto, el dialogo."

P24: Entrevista Profesora - 24:10 (15:15)

En este caso la práctica social en la asamblea de clase permite estimular y reforzar el desarrollo de habilidades y actitudes relacionadas con la competencia para la deliberación democrática y el entendimiento común, tales como: el saber escuchar, aceptar opiniones diferentes, adoptar la perspectiva del otro, sentir empatía. Sin embargo, este simple saber hacer, puede tener una repercusión enorme para el desarrollo cognitivo y la creación de entornos de aprendizaje, si se considera que estas mismas habilidades comunicativas son el fundamento de las comunidades de indagación o comunidades científicas, cuyo funcionamiento básicamente depende de la capacidad para compartir y contrastar conocimientos y resolver problemas complejos de manera colectiva y cooperativa.

Así pues, la participación activa de los alumnos en la asamblea, permite que estos manifiesten en público sus opiniones, aprendan a aceptar la parcialidad de su juicios y a entender la importancia de adoptar la perspectiva de los otros en la conversación y a contrastar sus opinión y dejar de lado sus intereses egoístas para construir una representación más objetiva e imparcial de sí mismo y del mundo. El desarrollo de esta habilidad discursiva del sujeto de pensar y actuar adoptando la

perspectiva social es la principal contribución de la asamblea a la formación de una ciudadanía participativa y comprometida con la comunidad porque la adopción de la perspectiva social en el mente y la conducta de los sujetos, constituye el sustrato intelectual y moral, para la construcción de un sujeto político que sea capaz de elegir y actuar adoptando la perspectiva del interés democrático.

La siguiente transcripción de otra entrevista realizada a los docentes, nos ofrece más evidencias sobre el efecto educativo de la asamblea en el desarrollo de las habilidades y actitudes de los alumnos para participar en el diálogo y la deliberación democrática.

R.: "Una muy, muy importante, que nos cuesta mucho, es saber escuchar, algo tan básico, nos cuesta. Y tanto, las tertulias, como la asamblea como la "rotllana" que hacemos cada día por la mañana, nos ayudan a trabajar esto, saber escuchar, como base para ser capaz de empatizar con el otro."

P21: Entrevista Profesora - 21:8 (39:39)

R.: "Pues, bueno habilidades sociales, sería el buen uso de la palabra, el saber escuchar a los compañero; democráticas, pues sería, un poco el respeto, el que puedan hablar, a mí me gusta mucho valorar que puedan hablar todos, que todo el grupo tenga un lugar en esa asamblea."

P20: Entrevista Profesora- 20:4 (31:31)

Así, podemos afirmar que en una asamblea de clase tiene un efecto educativo positivo en la adquisición de la sub-competencia participar en procesos democráticos y, más específicamente, en para el desarrollo de habilidades comunicativas como: saber escuchar, respetar opiniones diferentes, adoptar la perspectiva del otro y actuar de manera empática. Es decir, en aquellas habilidades y actitudes que requiere la ciudadanía para participar de manera competente en una situación de diálogo o deliberación democrática.

Por último, otra característica de la asamblea de clase que cabe destacar en este análisis, que se relaciona indirectamente con el aprendizaje de las habilidades sociales y comunicativas, es que espacios educativos dialógicos, permiten incrementar la cantidad y la calidad de la participación y de las interacciones sociales entre iguales, así como la interacción comunicativa de calidad entre el

docente y el grupo de curso en el aula.

Otros datos que evidencian este aumento de la participación efectiva y la mejora en la calidad y cantidad de las interacciones sociales del grupo curso y de las relaciones interpersonales en el aula, se pueden encontrar en las siguientes transcripciones que reflejan la opinión de los alumnos sobre el significado que tiene para ellos la asamblea de clase.

R.: "Sí, pues nos reunimos todos con unas sillas y hacemos una "rotllana" y, entonces, nos sentamos todos; y todos podemos participar; y hay dos personas que van apuntando todo lo que decimos, y otra que da el turno de palabra, y mientras tanto todos van hablando, y tenemos muchas cosas que decir del fin de semana y si hay algún conflicto y cosas así."

P 4: Entrevista Alumno - 4:5 (51:57)

R.: "Pues se puede aprender mucho, se pueden aprender los turnos de palabra, cosas de los niños; qué piensan los niños, cosas de estas, como por ejemplo, (...) que éste piensa que éste otro los hace muy bien, porque está aprendiendo muy bien catalán, es una manera de decir que éste niños está aprendiendo mucho."

P 1: Entrevista Alumno - 1:23 (131:132)

En estos datos podemos encontrar evidencias sobre la contribución de la asamblea a la construcción de un contexto comunicacional delimitado por un conjunto de procedimientos, reglas y valores, que organizan y dan sentido a las prácticas discursivas y comunicativas de la asamblea, y que indudablemente tienen efectos formativos en la adquisición de habilidades y actitudes sociales y comunicativas. Así, la presencia de este guión y marco normativo que orienta las interacciones sociales y la discusión democrática en la asamblea, estimula la deliberación racional y la conversación exploratoria entre los alumnos y facilita la intervención formativa del docente para corregir o reforzar conductas, crear hábitos y modelar las actitudes de los alumnos a través de la intervención directa a nivel individual o grupal.

Asimismo, la práctica de la asamblea permite transmitir y vivir a través de la práctica social los valores cívicos y morales, pues la participación de los alumnos en la asamblea se concreta primordialmente a través de procesos de interacción y

deliberación democrática, que además de cumplir la función de contribuir a la organización y análisis de la vida escolar del grupo clase, también permite asimilar e incorporar a la vida escolar valores cívicos y morales como: el respeto, la tolerancia, la confianza, la empatía, la igualdad.

2.1.2. Subcategoría 2.2: Adopción de la Perspectiva del Otro y Manifestación de Empatía.

2.1.2.1. La Asamblea de Clase como Esfera Pública Democrática.

La educación para la ciudadanía debe contemplar la educación de aquellas habilidades, actitudes y valores necesarios para participar en una discusión democrática y que son clave para el entendimiento recíproco, por lo cual, el currículum debe incluir el aprendizaje de las competencias necesarias para deliberar, dialogar y argumentar, así como la adquisición de las actitudes y valores necesarios para adoptar una disposición favorable a la comunicación, la adopción de la perspectiva del interlocutor y sentir empatía.

La asamblea como hemos señalado es una técnica pedagógica que introduce la organización democrática en el aula y, por lo tanto, una estrategia indispensable para el ejercicio de las libertades públicas en la escuela. Pero sobre todo, la asamblea proporciona un marco de discusión democrática, es decir, un contexto comunicacional, en el cual los alumnos pueden experimentar y practicar la premisa fundamental de la democracia deliberativa que es: la igualdad de derecho a la palabra y a ser escuchado; y que debe contar con la intervención del docente que debe cautelar que nadie se quede atrás en el ejercicio del derecho cívico a la palabra y, de que se respete la igual libertad de todos, procurando un clima moral de reconocimiento y confianza mutua.

2.1.2.2. Las Premisas Filosóficas y Políticas de la Asamblea y sus Efectos Educativos

A continuación queremos analizar los principios filosóficos y políticos que fundamentan el funcionamiento de la asamblea de clase en la CdA, y el efecto positivo que tienen la adopción de estas premisas de la democracia deliberativa en

la asamblea de clase para la formación de la competencia social y cívica. El análisis de los datos etnográficos permite inferir que en la CdA el Lledoner, la asamblea es un espacio cuya organización y funcionamiento se apoya en el modelo de la democracia deliberativa que afirma que la democracia en cuanto proceso de deliberación racional desempeña una función importante en la construcción intersubjetiva del conocimiento y la verdad.

Así, se adopta la premisa de que el conocimiento y la verdad sobre los asuntos públicos es una construcción social producto de la interacción comunicativa entre las personas involucradas en una situación ideal de diálogo, que suponen asumir que el único criterio válido para llegar a la verdad son: la discusión democrática, la participación libre de coacción y la imparcialidad de los argumentos esgrimidos en el debate. Por tanto, se podría afirmar que en una CdA la asamblea es como un espacio ideal de diálogo o una esfera pública democrática, basada en los principios de la democracia deliberativa y la construcción social de la verdad.

Este análisis se desprende de la siguiente transcripción de la entrevista a un docente, en la cual éste nos explica cuáles son los supuestos básicos que organizan la deliberación democrática en la asamblea.

R.: “Lo más fácil es coger, hacer una votación y el que dice la mayoría escogerlo no. Pero no, la comunidad va un paso más allá, y que no sea por mayoría, sino que cada uno tiene que defender, por qué quiere trabajar en ese proyecto, qué es lo que puede conseguir trabajando en ese proyecto, no. Y tiene que convencer a los demás, entonces conseguir que los demás cambien y llegar a que todos escojan un sólo proyecto y tirar hacia adelante, dijésemos, no. Es que es muy importante no, porque entonces es como si estuviéramos en un sistema como muy neutral, no. Entonces dices bueno vota la mayoría y los demás nos tenemos que conformar, no. No, no, tienes que tener argumentos para poder convencer a los demás de que ese proyecto es el que... o tienes que tener la suficiente flexibilidad para dejarte convencer de que tienes que cambiar tu proyecto, no. O sea, llegar al consenso, por ejemplo, para mí es muy importante no, es un valor, muy democrático”

P19: Entrevista Profesora- 19:9 (35:35)

El efecto formativo del modelo de democracia deliberativa con que se trabaja la asamblea en una CdA es que los participantes de la discusión en la asamblea,

tienen que aprender a situarse en un contexto de discusión democrática y deliberación moral, en el cual deben aprender a adoptar la perspectiva social para valorar sus propios juicios o enunciados a la luz de las normas y valores de la comunidad, pues, en una discusión democrática para alcanzar el entendimiento recíproco (unanimidad) es indispensable formular argumentos imparciales, es decir, que las opiniones deben tomar en cuenta los intereses de todos los involucrados en la discusión, es decir, que los interlocutores deben aprender a adoptar la perspectiva social y, por tanto, esforzarse porque su libertad subjetiva se corresponda con las normas de la comunidad. Así que, la asamblea en cuanto marco de deliberación racional, también desempeña una función clave en la formación del juicio moral y la aceptación racional de la perspectiva social en las decisiones y acciones de los individuos (Nino; 1997).

A continuación ofrecemos más evidencias de la presencia en las CdA de una cultura democrática participativa y de la internalización en la cultura escolar de las premisas de la democracia deliberativa como son: el igual derecho a la palabra, la búsqueda razonada del acuerdo colectivo y la imparcialidad de los argumentos como los principales criterios de tener en cuenta por los interlocutores en la construcción compartida de la verdad.

R.: "(...) Los maestros prefieren que no hagamos votaciones, prefieren que dialoguemos y que intentemos convencernos nosotros mismos. Sería bueno para nosotros porque aprendemos que no todas las cosas se hacen: Si te salen mal, votación y ya está y cosa resuelta. También nos enseñaron que podemos hablar, que podemos dialogar."

P10: Entrevista Alumno - 10:20 (189:190)

R.: "Sí, porque a veces has de votar, pero en vez de votar nos ayudamos, porque, por ejemplo, en una decisión toda la clase no está de acuerdo con la misma persona, pues, se intenta hablar con esa persona, para poder ver de convencerla en vez de hacerlo a votos, pues se trata de que todo el mundo esté de acuerdo."

P 8: Entrevista Alumna - 8:16 (234:247)

Así, podemos ver cómo la participación en la discusión colectiva de la clase, ayuda a formar la habilidad y la actitud de adoptar la perspectiva del otro, en cuanto la

participación en este espacio de diálogo y deliberación democrática, supone que los alumnos aprendan a construir juicios contrastando su opinión y tomar decisiones individuales adoptando el punto de vista social, el interés público y el bien común. De este modo, la discusión colectiva sobre el comportamiento individual y los asuntos morales de la convivencia del grupo clase, contribuyen de manera significativa al desarrollo de la personalidad cívica y moral del alumno.

En este sentido se puede afirmar que la asamblea incentiva el proceso de adaptación del individuo al grupo clase en tanto facilita la internalización de las normas y valores compartidos por el grupo y crea vínculos sociales y morales que favorecen la integración del individuo al grupal como: el reconocimiento moral, el respeto, la tolerancia, la adopción de perspectiva, la empatía, etc.

Para finalizar presentamos otra entrevista hecha a un alumno que refuerza las evidencias anteriores acerca de la presencia de una cultura escolar participativa y deliberativa, que estimula y refuerza el uso de las habilidades discursivas y la disposición al entendimiento común para enfrentar los conflictos de la vida escolar.

R.: "A veces has de votar, pero en vez de votar nos ayudamos, porque por ejemplo en una decisión toda la clase no está de acuerdo con la misma persona, pues se intenta hablar con esa persona, para poder convencerla en vez de hacerlo a votos, pues, que todo el mundo esté de acuerdo".

P 8: Entrevista Alumno - 8:1 (22:23)

Además, la asamblea proporciona un espacio de participación democrática ideal para la formación de la competencia social y ciudadana, porque coincidiendo con el enfoque de la pedagogía activa y el aprendizaje por competencias, es un espacio educativo que permite la transferencia de recursos cognitivos y habilidades prácticas a situaciones de la vida cotidiana del alumno. Pues, en el caso de la asamblea, se trata de un espacio que, por lo general, es usado por el grupo curso para discutir y analizar colectivamente los conflictos y tensiones que surgen de la convivencia escolar, por lo cual se suelen discutir en forma grupal temas morales, afectivos y prácticos, y cuyo tratamiento en la asamblea puede ayudar a su

prevención y solución pacífica.

3.1. Categoría 3: Predisposición a la Prevención y Solución Dialógica de los Conflictos

El desarrollo en los alumnos de la dimensión de competencia: *“saber participar en procesos democráticos”*, también implica el desarrollo de una actitud o propensión favorable a la prevención y solución dialógica de conflictos en el contexto de la vida escolar y social.

Así pues, otra función formativa de la asamblea que hemos podido observar es la capacidad de facilitar la comunicación y el entendimiento común entre los integrantes de la clase. Pues, como hemos podido comprobar, la cultura dialógica y deliberativa de la CdA, contribuye a promover entre los alumnos el uso del lenguaje como instrumento para pensar y actuar juntos, por lo cual, la asamblea muy a menudo es empleada por el grupo curso como instrumento de análisis colectivo de la vida escolar, que permite a los alumnos analizar de manera crítica e imparcial la vida grupal del curso, proponer soluciones colectivas a los problemas de convivencia, someter al debate público los motivos de estos conflictos y enfrentar de manera colectiva la solución de los mismos. Así, la discusión democrática y la deliberación argumentada en el espacio público de la asamblea, se convierte en un instrumento idóneo, para resolver y prevenir de manera pacífica los conflictos y tensiones dentro del aula.

Por lo tanto, otro efecto formativo que se desprende del análisis del material etnográfico obtenido, es que la asamblea de curso, en cuanto espacio de participación democrática en el aula, permite estimular y reforzar en el alumnado el desarrollo de una actitud cívica favorable a la resolución dialógica de los conflictos derivados de la convivencia escolar y la predisposición a enfrentarlos asertivamente a través del diálogo y la deliberación colectiva.

3.1.1. Subcategoría 3.1: Reconocimiento de la Importancia del Diálogo en la Solución de Conflictos.

La importancia de asamblea de curso para el trabajo de prevención y resolución dialógica de conflictos, también se puede comprobar a través análisis de las entrevistas realizadas a alumnos, docentes y familiares que coinciden en reconocer y defender su valor formativo.

A continuación presentamos la transcripción de una entrevista realizada al director del Centro que contiene evidencias acerca de la relevancia que atribuye el equipo administrativo y técnico de la CdA a la asamblea de clase como instrumento de prevención y resolución dialógica de conflictos.

R.: “En principio, hemos pensado que si aparecen conflictos, tanto a nivel de prevención, como si aparecen conflictos a nivel de relación, tratarlos en la asamblea, aunque conforme se van haciendo mayores, ellos tienen unas cajas donde pueden poner por escrito sus reivindicaciones, propuestas y críticas. Las críticas siempre tienen que ir acompañadas de algún tipo de solución. Como mínimo trabajamos para eso, pero el horizonte que tenemos es los mecanismos de participación en esto”.

P23: Entrevista Director - 23:2 (22:22)

Esta transcripción nos aporta evidencias del efecto formativo de la asamblea sobre la habilidad y actitud para resolver y prevenir conflictos. En este caso contribuyendo a la educación emocional del alumno que a través de la asamblea puede tomar conciencia de los problemas emocionales que afectan las relaciones interpersonales del grupo clase, y al desarrollo de la capacidad para enfrentar de forma asertiva los conflictos gracias al análisis racional de las tensiones que explícitamente o implícita están perturbando la convivencia.

De esta forma, la asamblea actúa como instrumento analizador de la vida institucional, y posibilita que el grupo clase utilice los procesos dialógicos para identificar, canalizar y entender de manera objetiva, los motivos irracionales de los conflictos que perturban la convivencia del grupo curso. Asimismo, la asamblea de clase permite que los prejuicios o emociones subjetivas que motivan el conflicto, puedan aflorar y ser traducido a través de la discusión democrática a un lenguaje

racional que permita abordarlos de manera asertiva.

Así pues, la asamblea de clase, al mismo tiempo que proporciona un espacio educativo idóneo para el ejercicio del derecho a la participación de los alumnos en la organización y gestión de la vida escolar; se trata de un instrumento de intervención educativa que puede aprovechar el docente para mejorar la calidad de las interrelaciones personales y la inteligencia emocional entre los alumnos. Asimismo, debido a que la participación en estos procesos de análisis colectivo se realiza básicamente utilizando el lenguaje y, siguiendo los principios y normas de la discusión democrática, la participación del alumno en este contexto comunicacional regulado, permite estimular el uso del diálogo y la discusión para afrontar de manera asertiva los conflictos, a la vez, que simultáneamente, permite mejorar la calidad de las conversaciones y de las interacciones sociales.

A continuación presentamos algunas evidencias de la importancia que tienen las discusiones y conversaciones que ocurren en la asamblea de clase para el estímulo del uso del razonamiento moral y de la discusión colectiva en la prevención y solución de conflictos.

R.: “A veces discutimos sobre la falta de respeto en los nombres, porque muchas veces en vez de decirte por tu nombre te dicen por un nombre inventado que se dicen entre ellos o te cambian el nombre y se burlan con el nombre (...) y eso nosotros lo hablamos en clase, porque todos los martes tenemos la asamblea, entonces lo hablamos y acordamos en un acuerdo que eso no se diga más.”

P 6: Entrevista Alumno - 6:11 (67:67)

R.: “En una asamblea podemos decidir acuerdos como por ejemplo, el año pasado habíamos hecho un acuerdo de que los niños grandes iban a los patios de los pequeños y quitaban las cajas que hay para jugar o los cubos (...).Y, no, nosotros hemos hecho un acuerdo de que eso se tiene que recoger, y lo habíamos repetido muchas veces, así los niños se lo han quedado en la cabeza y al quedársele en la cabeza han aprendido.”

P 6: Entrevista Alumno - 6:12 (70:71)

Por tanto, se trata de un espacio educativo que proporciona, muchas oportunidades para que los alumnos puedan manifestar su opinión y canalizar de

forma racional los sentimientos y emociones que surgen respecto a situaciones conflictivas relacionadas con la convivencia escolar dentro o fuera del aula, que pueden ser motivo de tensión entre los alumnos. Asimismo, como se puede inferir del análisis de esta transcripción, la asamblea es un instrumento utilizado por los docentes para discutir grupalmente los temas morales y emocionales, que por lo común subyacen a los conflictos de convivencia, y que es primordial analizar desde una perspectiva participativa y dialógica para la construcción de una cultura escolar humanista y democrática.

3.1.2. Subcategoría 3.2: Afrontar de manera Asertiva las Relaciones y Problemas con los Otros

3.1.2.1. El Efecto Formativo de la Asamblea en la Resolución Asertiva de Conflictos

Así pues, la asamblea tal como se desprende del material etnográfico analizado, también cumple la función de promover la educación emocional y moral del alumno, porque permite que estos trabajen de manera asertiva sus emociones e impulsos, facilitando que puedan hacer visibles los motivos psicosociales latentes en los conflictos interpersonales, que podrían afectar la integridad moral de los alumnos y perturbar el clima escolar.

Asimismo, la participación en la asamblea contribuye al desarrollo de la habilidad de afrontar de forma asertiva los problemas de convivencia, porque la participación en la discusión colectiva y el diálogo igualitario, permiten a los individuos desarrollar la actitud cognitiva de adoptar la perspectiva social en las relaciones interpersonales. De este modo, el hábito de adoptar la perspectiva social, en el diálogo y la deliberación democrática que ocurre en el espacio educativo de la asamblea, permite a los alumnos aprender a tomar distancia de sus propias sensaciones, opiniones y puntos de vista, y desarrollar la actitud cognitiva de adoptar una perspectiva más crítica, imparcial y objetiva de sí mismos y del mundo.

La siguiente transcripción nos permite comprobar la forma en que la asamblea es

utilizada por los docentes para analizar de manera dialógica los conflictos y tensiones de la vida escolar. En la siguiente transcripción nos muestra evidencias sobre la importancia que tiene el diálogo y la deliberación democrática para afrontar de manera asertiva los conflictos sociales, y el efecto formativo que puede tener la asamblea de clase en el desarrollo de la identidad emocional y moral del alumnado. En este caso, un familiar se refiere a la importancia que ha tenido la asamblea para resolver un conflicto que ha surgido porque su hijo ha sufrido el rechazo del grupo de curso debido que estos lo han etiquetado como un niño “molestón”.

R.: “Sí, aquí cada mañana hacen la “rotllana” que le llaman, la asamblea y eso y participan cada uno, eso es cosa interna de ellos, de cada clase, no sé si otras escuelas lo hacen. Pero aquí bien, porque mi hijo es ahí donde expone (lo que le pasa). Le hemos dicho: Oye hijo, explica lo que pasó, en la “rotllana” o asamblea, porque mi hijo en su comportamiento es un poco “molestón”... Se juntan en redondo y cada uno habla de lo suyo y tal, expresa lo que ha hecho, lo que le pasa, porque cuando mi hijo estaba en P5, tuvo un problema con los compañeros que lo dejaban y le dijimos este es un problema que tienes que solucionar tú, utiliza la “rotllana” para expresar tus problemas. Así lo hizo y eso lo ayudo mucho y lo arregló, mejoró.”

P11: Entrevista Familiar - 11:38 (227:227)

R.: “Es que a nuestro hijo cuando le pasa algo se lo queda, se lo queda mucho, no lo expresa, por eso hablamos con la profesora para que él expresara esto un poquillo en la “rotllana”; y bueno fue un cambio de la noche al día, los compañeros lo habían dejado de lado, porque como es muy “molestón” muchos de sus compañeros no querían jugar con él y tal. Y claro, el expresó (en la asamblea) el hecho de que él creía que todo era culpa suya.”

P11: Entrevista Familiar - 11:39 (227:227)

Así, el análisis de estas evidencias nos permiten comprender la forma en que la asamblea es utilizada como instrumento de discusión democrática, y el efecto formativo que esta tiene en la regulación de las emociones, permitiendo que el alumno tome distancia de su comportamiento disruptivo, y sea capaz de expresar sus emociones en el seno del grupo curso, así como su participación en la asamblea le ha permitido recibir retroalimentación del grupo que puede potenciar un

cambio de conducta. Asimismo, podemos comprobar la forma en que el alumno también ha aprendido a juzgarse a sí mismo y sus propios actos desde la perspectiva social y, por consiguiente, a recibir retroalimentación de los otros, realizar una autocrítica y corregir su comportamiento, y comprender las implicancias sociales de su comportamiento.

Por último, podemos revisar más evidencias sobre la importancia de la participación en la asamblea para el desarrollo de la identidad personal, cívica y moral de los alumnos, en las entrevistas realizadas a los docentes entrevistados que nos permiten entrever el tipo de conflicto que se suelen trabajar en la asamblea de clase y la forma en que se trabajan estas situaciones.

R.: “Se trata temas que quieren discutir, sobre cualquier problemática que ellos tengan (...) en mi grupo la semana pasada se habló del patio, de los juegos en el patio, se habló de cómo funcionan las filas, de cómo podemos hacer para resolver los problemas cuando surgen peleas entre los compañeros y, se habla entre todos y se busca una solución. Y yo les intento explicar que hagan una crítica, pero que siempre busquen una solución, o sea, que cuando hablan hagan la crítica, pero luego tienen que aportar una solución.

P20: Entrevista Profesora - 20:3 (27:27)

R.: “Este conflicto se habló en asamblea, en la asamblea se explicó lo que había pasado y allí se vio como el resto del grupo arropaba al niño que no estaba bien y ayudaba en su autoestima y le decían: “pues nosotros te queremos no vas a dejar de ser nunca nuestro amigo” y como el mismo grupo le exigía al otro que pidiera disculpas que se arrepintiera y que se comprometiera a que eso no podría volver a ocurrir. Entonces el trabajar en asamblea les permite darse cuenta de situaciones vistas desde afuera: “no me está pasando a mí directamente, pero lo aprendo porque soy capaz de verlo de la distancia”.

P22: Entrevista Profesora - 22:6 (42:42)

Así pues, estas transcripciones constituyen una evidencia más de la función de “foro público” que cumple la asamblea, en cuanto, se trata de un espacio que proporciona al grupo curso una tribuna para someter a debate de la opinión pública aquellas situaciones de la convivencia escolar que son fuente de tensión y conflicto.

Asimismo, evidencian la importancia que tiene la asamblea en la construcción de una esfera pública democrática en cuanto permiten a los alumnos reconocer y valorar la importancia de juzgar los hechos y actos individuales desde la perspectiva del interés público, por lo cual la asamblea es un espacio que permite utilizar la opinión pública y la acción colectiva para juzgar y valorar la vida escolar desde la perspectiva del interés democrático.

Por último, estas transcripciones son una evidencia más de que la asamblea contribuye a la construcción en el centro un ethos escolar basado en el reconocimiento del status cívico del alumno, en cuanto se trata de un espacio educativo, que permite recoger y valorar la opinión y la perspectiva del otro en la vida escolar, promover el diálogo igualitario y la construcción colectiva del bien común. Asimismo, esta cultura más empática y dialógica que fomenta la asamblea de clase, probablemente contribuye a fortalecer en los alumnos la actitud positiva a enfrentar de manera asertiva los conflictos interpersonales, así como a resolver de manera dialógica y razonada los problemas de convivencia escolar.

**ANÁLISIS DEL EFECTO FORMATIVO DE LA COMUNIDAD DE
APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN:
SABER CONVIVIR Y COOPERAR EN SOCIEDAD**

CONTENIDO

1. *Análisis de la dimensión de competencia: saber convivir y cooperar en sociedad.*
 - 1.1. *Categoría 1: Conciencia de la responsabilidad compartida y predisposición a la cooperación.*
 - 1.1.1. *Subcategoría 1.1: Comprensión del valor de compartir el conocimiento y asunción de responsabilidades compartidas.*
 - 1.1.1.1. *El efecto formativo del enfoque pedagógico en el desarrollo de la competencia social y ciudadana.*
 - 1.1.1.2. *La representación del aprendizaje en la CdA y su efecto en la formación de la ciudadanía.*
 - 1.1.1.3. *Responsabilidad compartida y cooperación de la familia en el proceso de aprendizaje.*
 - 1.1.2. *Subcategoría 1.2: Participación en actividades escolares cooperativas y valoración de la cooperación.*
 - 1.1.2.1. *Ayuda entre iguales, aprendizaje cooperativo y fortalecimiento de los vínculos socioafectivos.*
 - 2.1. *Categoría 2: Manifestación de sentimientos prosociales y conductas de apoyo y solidaridad activa.*
 - 2.1.1. *Subcategoría 2.1: Manifestación de sentimiento de confianza, empatía, respeto y solidaridad por los demás.*
 - 2.1.1.1. *La CdA como modelo de organización participativa, reflexiva, y democrática.*
 - 2.1.1.2. *La construcción de una cultura escolar basada en vínculos socioafectivos.*
 - 2.1.2. *Subcategoría 2.2: Ofrecimiento de consejos y ayuda a sus compañeros en la realización de las actividades escolares.*
 - 2.1.2.1. *La construcción de una esfera comunicativa, condición para pensar y actuar juntos.*
 - 2.1.2.2. *El efecto formativo de la construcción dialógica y cooperativa del conocimiento.*
 - 3.1. *Categoría 3: Construcción del juicio basado en valores y aceptación de las normas y prácticas sociales.*
 - 3.1.1. *Subcategoría 3.1: reconocimiento del valor del respeto mutuo y de las normas para garantizar el derecho de todos.*
 - 3.1.1.1. *La construcción de una cultura escolar de reconocimiento de los derechos cívicos y políticos.*

3.1.2. Subcategoría 3.2: responsabilidad de sus propios actos y valoración de los mismos conforme a las normas.

3.1.2.1. El efecto formativo del enfoque democrático de la autoridad y la disciplina en la CdA.

3.1.3. Subcategoría 3.3: la participación en la elaboración de normas de convivencia y la práctica de valores morales.

3.1.3.1. El efecto formativo del modelo de convivencia en el desarrollo del juicio y la autonomía moral.

**Análisis del Efecto Formativo de la Comunidad de Aprendizaje
en el Desarrollo de la Dimensión:
Saber Convivir y Cooperar en Sociedad**

1. Análisis de la Dimensión de Competencia: Saber Convivir y Cooperar en Sociedad.

El modelo teórico de ciudadanía como práctica o proceso complejo, que hemos definido en esta investigación descansa fundamentalmente en el aprendizaje y vivencia en la escuela de la participación, la deliberación y el sentido de pertenencia y cooperación del individuo con la comunidad (Marina; 2007; Bartolomé & Cabrera; 2007; Bisquerra Alzina; 2008).

Este enfoque de la ciudadanía participativa y responsable, se apoya en el desarrollo de las virtudes públicas, pues el reconocimiento de los derechos cívicos y políticos abstractos según el republicanismo cívico, debe ser complementado con la posibilidad real de los ciudadanos de participar, opinar y convivir con los otros en el marco de relaciones democráticas; y por tanto, el ejercicio de la ciudadanía presupone la adquisición de las habilidades, actitudes y valores cívicos necesario para saber vivir, convivir y cooperar de manera exitosa con otros individuos en una sociedad cada vez más pluralista y heterogénea (Marina; 2007; Bartolomé & Cabrera; 2007; Bisquerra Alzina; 2008).

En este apartado nos enfocaremos en el análisis del efecto educativo de la CdA en el desarrollo de la competencia que hemos denominado: “*Saber convivir y cooperar en sociedad*”; así con el propósito de orientar el análisis y simplificar la información, hemos dividido esta dimensión en las siguientes subcompetencias y sus respectivos indicadores:

- *Conciencia de la responsabilidad compartida y predisposición a la cooperación.*
- *Manifestación de sentimientos prosociales y conductas de apoyo.*
- *Construcción del juicio basado en valores y aceptación de las normas.*

1.1. Categoría 1: Conciencia de la Responsabilidad Compartida y Predisposición a la Cooperación

Las subcompetencias “*conciencia de la importancia de la responsabilidad compartida*”, y “*predisposición a la cooperación*”, se refieren a cualidades humanas, que según diversos autores consultados son fundamentales para la formación de una ciudadanía participativa, deliberativa y comprometida con la comunidad social y política (Marina; 2007; Bisquerra Alzina; 2008; Salmerón Vílchez; 2010).

Las subcompetencias mencionadas tienen relación con el desarrollo de aquellas cualidades humanas que posibilitan que las personas sean capaces de relacionarse con otros seres humano y percibirse a sí mismas como parte de una comunidad y, por tanto, incorpora aquellas actitudes cívicas y sentimientos prosociales y conductas de ayuda, que capacitan a las personas para involucrarse, asociarse y cooperar en acciones individuales y colectivas que tengan por fin la defensa del bien común (Marina; 2007; Bisquerra Alzina; 2008; Salmerón Vílchez; 2010).

Para identificar y analizar estas subcompetencias de la competencia social y ciudadana en el contexto escolar, hemos definido los siguientes indicadores o subcategorías:

- *Comprensión del valor de compartir el conocimiento y asunción de responsabilidades compartidas para mejorar el aprendizaje.*
- *Participación en actividades escolares cooperativas y valoración de la cooperación para el logro de proyectos y metas comunes.*

1.1.1. Subcategoría 1.1: Comprensión del Valor de Compartir el Conocimiento y Asunción de Responsabilidades Compartidas

1.1.1.1. El Efecto Formativo del Enfoque Pedagógico en el Desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana

El trabajo de campo en la CdA el Lledoner, nos ha permitido recopilar numerosas evidencias de la utilización por parte de los docentes, de estrategias de aprendizaje, que se caracterizan por promover la participación, el diálogo, la cooperación y la ayuda entre iguales, como: “Grupos Interactivos” (GI), las

“Tertulias literarias” (TL), la “Asamblea de clase”, Ambientes de Aprendizaje, el Aprendizaje por Proyectos, el “Huerto Escolar”, la “Ayuda entre iguales”, el “Aprendizaje Situado”.

La idoneidad de estas estrategias y actividades de aprendizaje para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, se debe a que permiten incrementar la cantidad y la calidad de las interacciones sociales de cooperación, y la ayuda entre iguales en el contexto de aprendizaje del aula; y también las oportunidades del acompañamiento pedagógico del alumno por el docente o por otros agentes educativos que hacen las veces de facilitadores o mediadores en el proceso de aprendizaje. En el caso de la CdA estudiada estos agentes educativos, generalmente, son familiares o vecinos, que se incorporan a las actividades escolares como voluntarios educativos. De esta forma, estas estrategias escolares basadas en la ayuda entre iguales o del soporte de adultos significativos, permite que los alumnos aprendan a compartir los conocimientos, dialogar para resolver conflictos y cooperar para elaborar proyectos, con lo cual se crea un entorno de aprendizaje que permite incrementar significativamente las oportunidades de aprendizaje, el andamiaje cognitivo del alumnado y la calidad de las interacciones sociales que ocurren en el aula.

Así pues, el estímulo y refuerzo de las actitudes cívicas para la, *“comprensión del valor de compartir el conocimiento”* y *“asunción de responsabilidades compartidas”*, generalmente, se encuentra asociada en la CdA a la utilización de estrategias de aprendizaje como los GI y las TL, que se caracterizan por promover la participación, el diálogo y la cooperación, como formas de trabajar los contenidos del currículum y de construir los aprendizajes e manera individual y colectiva.

1.1.1.2. La representación del aprendizaje en la CdA y su efecto en la formación de la ciudadanía

La preponderancia en el currículum de estrategias de aprendizaje como los GI y las TL, repercute en la teoría implícita sobre el conocimiento y el aprendizaje que tienen los alumnos, familiares y docentes, que debido a la preponderancia de las estrategias dialógicas y participativas, asumen que el aprendizaje consiste en un

proceso de construcción cooperativo y solidario del conocimiento, y esto a su vez hace que atribuyan una importancia secundaria en los procesos escolares al trabajo individual, competitivo y puramente intelectual e instrumental del aprendizaje.

Esta que se podría definir como una mayor conciencia metacognitiva o mayor reflexión sobre los procesos de aprendizaje de alumnos y familiares, se evidencia en el alto grado de conciencia que existe entre los alumnos, familiares y docentes sobre el valor positivo del diálogo, la cooperación y el compartir conocimiento y responsabilidades para el mejoramiento del proceso de aprendizaje, por lo cual el valor de compartir y cooperar es interpretado por los actores de la CDA como uno de los principales recursos educativos con que cuenta una comunidad para mejorar y aumentar la calidad de los aprendizajes.

Por tanto, contamos con evidencias suficientes de que el uso de estrategias de aprendizaje como los GI y las TL y las actividades asociadas, permiten incrementar significativamente las posibilidades de que los alumnos y los familiares desarrollen actitudes cívicas como “la asunción de responsabilidades compartidas”, y a que adquieran una mayor “conciencia de la importancia de compartir responsabilidades” en la construcción del aprendizaje y de la cooperación en la mejora del aprendizaje.

En seguida analizaremos algunas evidencias etnográficas sobre la presencia de esta predisposición positiva de los alumnos y familiares de la CdA hacia la cooperación y la responsabilidad compartida en la vida escolar, y de la presencia entre los entrevistados de una mayor conciencia de la importancia de la cooperación en la solución de tareas escolares y de las actividades de aprendizaje entre iguales.

R.: "Si también puedes aprender porque si es en parejas tú vas con el que tienes al lado y si el que tienes al lado sabe más que tú, pues él te va diciendo cosas y tú las vas aprendiendo; y también es una forma de aprender."

P 5: Entrevista Alumno - 5:5 (21:22)

Esta transcripción nos aporta más evidencias de la representación que prevalece entre el alumnado sobre el proceso de aprendizaje y la adquisición de conocimiento, y de la influencia del enfoque pedagógico de la CdA en el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los alumnos, que como podemos observar han internalizado primordialmente la imagen del aprendizaje como un proceso social, un proceso activo que requiere de la participación, la cooperación y el diálogo, y esta dimensión social del aprendizaje que han podido descubrir gracias al empleo de estrategias de aprendizaje más dialógicas, les han hecho comprender que el aprendizaje puede ser un proceso que implica el compromiso y la responsabilidad de todos los integrantes de la comunidad escolar.

De este modo, la preponderancia en la CdA de esta representación del aprendizaje como trabajo cooperativo y de responsabilidad compartida, constituye por sí sola una evidencia de la presencia de los indicadores de competencia que hemos estado pesquisando: *“conciencia de importancia de la cooperación”* y *“responsabilidad compartida del aprendizaje”*.

P.: ¿Te sientes contenta en este colegio?

R.: “En cambio aquí, todos somos iguales, no importa de dónde vengamos ni nada, porque todos podemos jugar, y unos saben de una cosa y otros saben de otra y entre todos podemos saber muchísimas cosas.”

P 4: Entrevista Alumna - 4:13 (246:248)

Así pues, el análisis de los datos etnográficos nos deja entrever evidencias, que los alumnos han asimilado el significado de que el aprendizaje participativo, dialógico y cooperativo, que practican de manera habitual en los GI, TL, presupone el reconocimiento y asunción de sí mismos como agentes responsables de su propio aprendizaje y de la importancia de relacionarse con los otros para construir aprendizajes más significativos. Así como también el desarrollo de una mayor conciencia de la importancia de la ayuda entre iguales, y de la cooperación de los familiares y de otros agentes de la comunidad en el mejoramiento de los aprendizajes y el rendimiento académico.

R.: “Sí, porque se cuentan cosas, cosas que pasan o cosas que ellos saben y si hay un problema de lógica y tú tienes que trabajarlo en equipo, puedes hablar,

puedes decir tus opiniones, puedes aprender de los a otros chicos que te dicen las cosas y los otros niños aprenden de ti."

P 6: Entrevista Alumna - 6:2 (19:20)

De igual forma, hay que destacar la presencia de una mayor conciencia entre el alumnado sobre el valor de las conductas de apoyo y solidaridad para el mejoramiento del aprendizaje, tales como: la necesidad de asumir responsabilidades y cooperar con otros en la búsqueda de la superación de las dificultades y la resolución de problemas.

R.: "En este colegio sí y creo que en otros también. Porque aquí, si tú vas aprendiendo a un ritmo lento y el otro va aprendiendo que hace esta página en un minuto y tú vas haciendo, por ejemplo, en dos minutos una página, y el otro si va más rápido tiene que ayudar también al que va más lento."

P 5: Entrevista Alumno - 5:17 (104:104)

Por otro lado, cabe destacar el hallazgo de evidencias sobre la representación entre los alumnos del conocimiento como un bien común o un bien compartido que se encuentra distribuido de manera igualitaria entre todos los integrantes de la comunidad y cuya posesión se entiende como algo que no es exclusivo del docente o de los alumnos más aventajados. En consecuencia, podemos concluir que prevalece en la CdA estudiada, la representación del aprendizaje y del conocimiento como un proceso social de responsabilidad compartida entre todos; y, por otro, la noción de que se trata de un proceso distribuido en la comunidad, es decir, como un proceso social que puede ocurrir en "cualquier lugar y en cualquier momento".

El análisis de los datos etnográficos, también nos permite afirmar que en la CdA, predomina un enfoque dialógico y socio-constructivo del aprendizaje, que como hemos podido comprobar ha logrado impregnar la cultura pedagógica del Centro, pues, los agentes educativos tienden a percibir el aprendizaje y el conocimiento como el resultado de un proceso social cuya construcción no es exclusiva responsabilidad de los docentes y de la escuela, sino que implica también un desafío colectivo que puede comprometer a los familiares y a otros agentes de la comunidad.

R.: Si lo compartimos todo nosotros.

P.: ¿Y qué te parece? ¿Te agrada compartir con los chicos de otros cursos?

R.: Si me gusta.

P.: ¿Por qué crees que es bueno eso para el aprendizaje?

R.: Sí, bastante, porque tanto un pequeño puede aprender de nosotros que somos los grandes; y nosotros podemos aprender del pequeño también.

P10: Entrevista Alumno - 10:5 (34:42)

Asimismo, podemos interpretar estos datos como evidencias de que el enfoque pedagógico inclusivo y las estrategias de aprendizaje dialógicas y cooperativas utilizadas por los docentes, han tenido un efecto positivo en la identidad grupal de los alumnos y familiares, en cuanto la percepción de que el aprendizaje es el resultado de un tarea y un proceso común, y el conocimiento es entendido como un bien compartido, son factores que contribuyen a consolidar en el grupo la conciencia de que la escuela es una auténtica comunidad de indagación a la vez que una comunidad justa.

En las siguientes expresiones extraídas de las entrevistas realizadas a alumnos de la CdA, podemos encontrar más evidencias que confirman de manera contundente la presencia de una mayor predisposición de los alumnos a asumir actitudes como: “la cooperación en relación con actividades de aprendizaje”, así como a “compartir responsabilidades escolares”.

“Entre todos podemos saber muchísimas cosas”

P 4: Entrevista Alumna - 4:13 (246:248)

“Si va más rápido, tiene que ayudar también al que va más lento”

P 5: Entrevista Alumno - 5:17 (104:104)

“Si el que tienes al lado sabe más que tú, pues, él te va diciendo cosas y tú las vas aprendiendo”

P 5: Entrevista Alumno - 5:17 (104:104)

1.1.1.3. Responsabilidad Compartida y Cooperación de la Familia en el Proceso de Aprendizaje

Este mismo nivel de “*conciencia de la responsabilidad compartida*”, y de la “*predisposición a la cooperación en actividades de aprendizaje*”, está presente en el grado de importancia que atribuyen los familiares al trabajo del voluntariado educativo en el mejoramiento de la educación de sus hijos y en la organización y funcionamiento de la escuela. En este sentido, hay que recordar que la CdA ha incorporado estrategias de aprendizaje dialógico y participativo desde sus inicios, y que la implementación de este tipo de estrategias en el aula requiere de personal de apoyo, por lo cual su aplicación ha sido posible, fundamentalmente, gracias a la participación y al compromiso de los familiares de los alumno, que contribuido trabajando como voluntarios educativos en los GI y TL.

A continuación más transcripciones en las cuales podemos encontrar pruebas sobre la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje la cooperación entre docentes y familiares, y la actitud positiva hacia la cooperación de los docentes y del alumnado, que podemos interpretar como evidencias del alto nivel de comprensión que tienen estos agentes educativos del valor del compromiso y de la cooperación de toda la comunidad educativa para la mejora de la calidad de la educación y el aprendizaje.

R.: Me parece muy bien lo que hacen (los voluntarios de GI), porque nos regalan un tiempo que tendrían que estar trabajando, nos lo regalan para ayudarnos a aprender más”.

P 5: Entrevista Alumno - 5:21 (129:130)

R.: “Bueno cada día empezamos los grupos interactivos con un aplauso para ellos... Ellos les dicen gracias, porque podría estar planchando o comprando o simplemente estar paseando o tomándote algo, y vienes aquí sin cobrar nada, a gastar tu tiempo, y eso pienso que los críos lo tienen que saber, y tienen que decirse lo al voluntario, igual que es muy importante la opinión del voluntario”.

P24: Entrevista Profesora - 24:25 (57:57)

Asimismo, podemos observar en los familiares que participan como voluntarios educativos, un mayor desarrollo de la “*predisposición hacia la cooperación*” y de la

actitud positiva a “*asumir responsabilidad compartidas*”. Esta mayor conciencia y predisposición a compartir responsabilidades y a la cooperación de los familiares, se explica porque desde el enfoque inclusivo de la CdA, la comunidad educativa asume que el mejoramiento de la calidad de la educación pasa por la transformación de las prácticas educativas segregadoras y por la construcción de una cultura de participación y cooperación entre la escuela y la familia.

R.: “Yo pienso que es colaborar en la educación, no solamente de tu hijo sino de todos, de toda la comunidad, porque cuando te apuntas a interactivos, por ejemplo a mí me gusta estar en la clase de mi hijo, pero los maestros te dicen, bueno tu puedes participar en la clase de tu hijo o en cualquier otra clase, porque tu ayuda servirá igual, si es un segundo, (como hago yo ahora), o si es un curso de cuarto o un primero o infantil.”

P11: Entrevista Familiar - 11:5 (49:49)

R.: “Y no queremos dar esa sensación, entonces medio nos obligamos a participar más, ¡a una responsabilidad de la hostia! dar todo el soporte que sea necesario, yo digo ¡hostias!, hemos de dar soporte, cualquier cosa que se haga en la escuela nosotros tenemos que dar el soporte necesario, eso se mantiene eh! Ahora, según una semana que si no puedes porque tienes algún problema, porque tienes que marchar, entonces no pasa nada, pero intentamos la mayoría de las familias venir.”

P11: Entrevista Familia - 11:44 (252:252)

Por lo tanto, en concordancia con estas evidencias podemos afirmar que la participación, la responsabilidad compartida y la cooperación entre escuela y familia, así como la ayuda entre iguales, son prácticas sociales recurrentes de la CdA, que por esta misma razón han sido internalizadas por los agentes educativos y que impregnan de forma coherentemente la cultura pedagógica y organizacional del Centro. Además, hemos podido constatar que la cultura democrática que impregna la cultura organizacional del centro educativo y el clima moral del aula, concuerda de forma coherente con el discurso pedagógico del equipo técnico del Centro y con el enfoque de las prácticas pedagógicas que aplican los docentes en el aula.

Así, pues en las siguientes entrevistas realizadas al director, los familiares y los docentes, podemos identificar algunas evidencias del interés y la preocupación que

ponen estos agentes educativos en la construcción de una cultura de participación y de compromiso social en el aula y el centro.

R.: “Aquí en el colegio creo que la comunidad de aprendizaje lo que tiene es que explícitamente se define como necesitada de esa colaboración, o sea, no se entiende el colegio como un isla, si el colegio es una isla difícilmente conseguirá que los alumnos y alumnas aprendan bien y con satisfacción”.

P23: Entrevista Director - 23:12 (50:50)

R.: “La ventaja que tenemos aquí por ejemplo, es que hacemos que los críos trabajen mucho en grupo, que es lo que se van a encontrar cuando salgan del colegio.”

P25: Entrevista Profesor - 25:16 (53:53)

R.: “Ya no sólo subrayar, democráticamente, sino, aprender a convivir y el aprender a cooperar. A poder trabajar colectivamente con los demás que creo que es algo que socialmente nos falta mucho. O sea, estamos en un punto que necesitamos muchísimo del trabajo en red, pero nos encontramos que los propios adulto no sabemos trabajar en red.”

P13: Entrevista Familia - 13:32 (76:77)

Por último, de acuerdo con las evidencias reflejadas en estas transcripciones, podemos comprobar la presencia en el centro educativo de una cultura cívica basada en valores democráticos, que impregna de manera coherente el discurso y las prácticas pedagógicas de los alumnos y docentes, y que se revela en la importancia que los integrantes del centro atribuyen en el proceso de aprendizaje y la vida escolar a valores como: la participación, el dialogo y la cooperación para el buen funcionamiento del Centro y para el logro de los objetivos educativos.

1.1.2. Subcategoría 1.2: Participación en Actividades Escolares Cooperativas y Valoración de la Cooperación

1.1.2.1. Ayuda entre Iguales, Aprendizaje Cooperativo y Fortalecimiento de los Vínculos Socioafectivos

A continuación analizaremos una serie de “microprácticas” educativas, que hemos podido observar en el Centro, que se basan en las tutorías entre iguales o acciones de servicio a la comunidad, que se caracterizan por estimular y reforzar la práctica

de los vínculos sociales de cooperación y ayuda mutua entre alumnos del mismo nivel o de niveles inferiores.

Estas actividades educativas proporcionan momentos para la participación del alumnado en actividades escolares de cooperación y ayuda entre iguales, que pueden tener un efecto formativo en las cualidades sociales y, más específicamente, en el establecimiento y refuerzo de vínculos socioafectivos como: las relaciones interpersonales, la confianza mutua, el respeto, la responsabilidad y solidaridad activa. Nos referimos a actividades educativas que pueden tener un efecto positivo en el desarrollo sentimientos prosociales y conductas de ayuda como: la confianza, el respeto, la empatía y la solidaridad.

Comenzaremos nuestro análisis de estas microprácticas educativas con el análisis de la actividad: *“L’esmorzar saludable”*. Esta actividad consiste en que todos los alumnos participan en la preparación del “desayuno saludable”, compartiendo una fruta que han traído de casa con sus compañeros de curso y colaborando con el resto de la clase en la preparación de una bandeja de fruta, que luego es repartida durante el desayuno entre todos los alumnos. De esta forma, los alumnos se benefician de una actividad colectiva y aprenden a compartir y cooperar mientras realizada una actividad de servicio a la comunidad.

R.: “El año pasado íbamos a cortarla a un comedero que tenemos abajo, la íbamos a cortar, teníamos una lista e iban dos niños a cortar la fruta y esa fruta luego la repartían, porque la traía toda la comunidad, una fruta y esa fruta nos las compartíamos entre todos, porque al cortarla se entremezclaba y la ponían en una “safata”. Nosotros la llevábamos a la clase y la compartíamos.”

P 6: Entrevista Alumno - 6:13 (25:26)

De esta forma, un momento de la vida cotidiana como la preparación del desayuno, se ha transformado en una interesante actividad escolar, que puede tener un efecto positivo en la formación de actitudes cívicas y habilidades sociales. En este caso se trata de una micropráctica de cooperación social y solidaridad activa que genera en el grupo clase las condiciones para la inmersión de los alumnos en la vivencia

de sentimientos prosociales y la práctica de conductas de ayuda y la vivencia de valores como: compartir, colaborar y ayudar a la comunidad.

En la siguiente transcripción de la actividad que hace uno los docentes del Centro, podemos encontrar más evidencias que demuestran el potencial formativo para el desarrollo de las conductas prosociales que puede tener la actividad del “L’esmorzar saludable”.

R.: Sí, yo pienso que es muy importante porque, yo qué sé, lo típico: venía un niño y traía sólo manzana y se servía sólo manzana, Y le dices: no, no, tú has traído pera y la otra ha traído un plátano, y una vez cortado todo es de todos y puedes servirte lo que te apetezca. Pero yo pienso que es más importante, el hacer un servicio a la comunidad, la idea de que cada dos días los niños dejan el aula van a hacer un servicio a los demás, a colaborar, a ayudar, a pelar la fruta, a servirla, a llevarla a la clase, para poder ayudar, para poder hacer una cosa por los demás. Yo creo que eso es lo que engloba mucho más el sentido.”

P19: Entrevista Profesora - 19:17 (92:92)

Asimismo, otro tipo de micro-prácticas de servicio a la comunidad que ocurre cotidianamente en la CdA investigada, y que cabe mencionar por su valor en la formación de conductas prosociales son actividades de ayuda entre iguales como la participación de los alumnos de un nivel superior en la representación de una obra de teatro, el intercambio de libros a través de un sistema de préstamos entre iguales, la lectura de un cuento tradicional de manera lúdica para explicarlo a las clases de los más pequeño, se trata de actividades en las cuales los alumnos de niveles superiores aprende a compartir conocimiento, cooperando en el aprendizaje, recreación y desarrollo cultural de los más pequeños.

R.: “Como éramos el grupo de la edad media hicimos una obra de teatro para los más pequeñitos que tratara la edad media; para la clase de P4, que era la clase de “Los caballeros y los piratas”; como vimos que había una unión, nosotros pensamos, ya que somos mayores, pues, les podemos preparar una obra de teatro para que ellos entiendan más cómo era el mundo de los caballeros. Entonces la escribimos, hicimos un decorado y una tarde fuimos allí y la presentamos para que de alguna manera, entendieran cómo eran los caballeros; hicimos un torneo.”

P 21: Entrevista Profesora - 21:15 (67:67)

R.: “Pues éramos cuatro, y hacíamos que cada uno era un personaje, por

ejemplo de diferentes maneras, y hacíamos ruidos para que se diviertan un poco los pequeños. Para explicarles historias a los pequeños por sí... por ejemplo nosotros hicimos Los tres Cerditos, ese cuento, y se lo explicamos a los pequeños, para que se rían un poco o aprendan, el cuento si no los saben”

P 9: Entrevista Alumno - 9:11 (147:149)

En este caso, como podemos apreciar se trata de microprácticas de ayuda que tiene la finalidad de enseñar unos contenidos instrumentales relacionados con el conocimiento de la cultura de la edad media, leer un cuento tradicional o la adquisición de la habilidad lectora. Mientras, simultáneamente se trata de alcanzar objetivos transversales integrando el aprendizaje de contenidos instrumentales con la práctica de habilidades, actitudes y valores sociales. Así, el objetivo transversal de este tipo de actividades ha permitido estimular y reforzar la manifestación de sentimientos prosociales y conductas de apoyo entre iguales, estrechar vínculos afectivos y sociales entre alumnos de diferentes niveles, conocer mejor a los integrantes de otros cursos, aumentar la confianza mutua, comprender el valor de compartir conocimientos y ayudar a los demás.

En consecuencia, estas micro-práctica de servicio a la comunidad, se trata de experiencias educativas que implican la práctica hábitos o virtudes cívicos y de la asimilación de valores cuyo vivencia tienen un efecto positivo en la formación del yo social, el desarrollo del razonamiento moral y la habilidad para forjar vínculos socioafectivos, y que permiten que el alumno se vea compelido a utilizar su libertad para coordinarse y cooperar con los otros miembros de la clase y la escuela, y aprenda a adoptar la perspectiva social en sus decisiones y comportamientos.

En resumen, estas microprácticas de servicio solidario y ayuda entre iguales, tienen un enorme valor formativo, porque modelan en el día a día de la vida escolar, las actitudes y valores cívicos que propician la formación de una ciudadanía solidaria y comprometida con la comunidad. Además, estas actividades de ayuda a los otros y servicio a la comunidad, tienen la particularidad de que obligan a los individuos a comprenderse a sí mismos como parte de una

comunidad y asimilar la importancia de relacionarse, compartir y cooperar con los otros.

2.1. Categoría 2: Manifestación de Sentimientos Prosociales y Conductas de Apoyo y Solidaridad Activa

En esta parte del análisis expondremos las evidencias recogidas sobre el efecto formativo de las CdA en la capacidad de los alumnos para “*manifestar sentimientos pro-sociales*” y “*conductas de apoyo y solidaridad activa*”. Para lo cual, revisaremos las prácticas pedagógicas e institucionales de la vida escolar de una CdA que podrían tener un efecto positivo en el desarrollo de esta habilidad socioafectiva (Marina; 2007; Bartolomé & Cabrera; 2007; Bisquerra Alzina; 2008; Salmerón Vílchez; 2010).

Para el análisis de esta categoría o dimensión de competencia en el contexto de la vida escolar de una CdA hemos definido los siguientes descriptores:

- *Manifestación de interés, empatía, respeto, solidaridad y responsabilidad por lo demás.*
- *Ofrecimiento de consejos y ayuda a sus compañeros/as en la realización de las actividades escolares.*

2.1.1. Subcategoría 2.1: Manifestación de Sentimiento de Confianza, Empatía, Respeto y Solidaridad por los Demás

2.1.1.1. La CdA como Modelo de Organización Participativa, Reflexiva, y Democrática

En nuestra investigación hemos podido comprobar que una CdA es un modelo de institución social que se fundamenta primordialmente en la interacción comunicativa, la cooperación y el desarrollo del tejido social intra-organizacional.

Así pues, el correcto funcionamiento de este modelo de institución, depende en buena medida de su capacidad para facilitar y estimular el desarrollo de conductas de apoyo, solidaridad y responsabilidad activa entre sus integrantes. Pues, la

manifestación de estos sentimientos pro-sociales hacia los miembros de la comunidad, contribuye decididamente a fortalecer los vínculos de comunicación, comprensión, confianza y solidaridad colectiva. De dónde se desprende la importancia de las prácticas sociales y los valores democráticos para el funcionamiento y la estabilidad de la CdA.

Por tanto, la presencia de una cultura de reconocimiento de las libertades y responsabilidades cívicas, así como la preferencia por un modelo de gestión de la autoridad y de la disciplina sustentado en la convivencia democrática, significan un estímulo permanente para la construcción de una cultura organizacional basada en “las relaciones puras” o en “la lógica de la acción comunicativa”. Es decir, que el orden y funcionamiento de una organización comunitaria como una CdA dependen en parte de las prácticas sociales asentadas en valores democráticos como: el reconocimiento de la dignidad de las personas y de sus diferencias, el diálogo razonado, la confianza mutua, y la corresponsabilidades.

Así, de acuerdo con las evidencias que hemos podido recoger a lo largo de la observación de campo, podemos afirmar que las CdA son instituciones postburocráticas o dialógicas, que poseen una organización más descentralizada, y una distribución más democrática del poder político. Es decir, se trata de instituciones más proclives a delegar responsabilidades en los miembros de la comunidad y promover la confianza y el respeto mutuo, a través de la creación de espacio de participación y diálogo, que se caracterizan por estimular la manifestación de sentimientos pro-sociales y conductas de ayuda entre sus miembros como: la empatía, la confianza, la responsabilidad y la solidaridad activa.

La interpretación anterior pueden ser comprobada, por la presencia en la organización de las CdA, de múltiples estructuras institucionales y procedimientos democráticos, estrategias y actividades de aprendizaje participativas y cooperativas, cuya finalidad consiste en incentivar y facilitar la manifestación de sentimientos prosociales y la experiencia de conductas de apoyo y solidaridad.

Asimismo, al tratarse de un tipo de organización basada en la realización de un proyecto común, un requisito fundamental para su buen funcionamiento, es el poder establecer vínculos de confianza y reciprocidad más sólidos entre sus miembros, así como pautas de compromiso más fuertes entre sus integrantes. Pues el fortalecimiento de los lazos socioafectivos entre estos facilita la creación y ampliación del tejido social y el capital cultural que son la base del éxito de las organizaciones comunitarias.

De esta forma, el funcionamiento de una CdA, ya no depende tanto de la existencia de una autoridad central omnipotente, que se encargue de distribuir arbitrariamente roles y funciones, sino más bien, de la capacidad de cada una de las partes implicadas en el proyecto para entenderse mutuamente y construir relaciones de reciprocidad.

2.1.1.2. La Construcción de una Cultura Escolar basada en Vínculos Socioafectivos

El análisis y valoración de los datos etnográficos y nuestra propia experiencia como observadores participantes, nos ha permitido comprobar que CdA investigada, es una organización que se caracteriza por estimular el desarrollo de vínculos de asociación y cooperación entre los docentes, alumnos, familiares y vecinos del barrio. Primordialmente, debido a que la organización y gestión de la CdA es en parte comunitaria, en cuanto en cierta medida la gestión de la escuela, dependen de la capacidad para aprovechar las redes sociales y construir capital social. De esta forma, el éxito del proyecto de la CdA, en cierta medida, depende de la capacidad de la CdA de promover las actitudes cívicas y las conductas prosociales como: la confianza mutua, la empatía social, el sentido de pertenencia y la solidaridad activa entre los integrantes de la escuela y el territorio.

Así pues, hemos podido comprobar que la manifestación de sentimientos prosociales y de conductas de ayuda, se trata de una práctica bastante generalizada en la CdA, y, que en general, desde el proyecto educativo se incentiva y promueve la participación en el proceso educativo, el compromiso social y la cooperación de

todos los actores del proceso educativos. Asimismo, hemos podido verificar que la manifestación de sentimientos pro-sociales y de conductas de apoyo, forman parte de la cultura viva de la CdA estudiada, cuyo desarrollo es estimulado y reforzado gracias a la existencia en el centro de estructuras institucionales y procesos curriculares participativos, que promueven su manifestación y práctica en la vida cotidiana de la escuela.

Una de estas estructuras institucional participativas en que se concretan estas conductas y valores inclusivos a que hacemos alusión, son las llamadas Comisiones Mixtas, que juegan un rol muy importante para el desarrollo de la cultura democrática y de la dimensión socioafectiva a que nos referimos, en cuanto se trata de órganos comunitarios que promueven y facilitan la participación en igualdad de condiciones de familiares, docentes y directivos.

R.: “Hay comisiones de todo lo que tiene que ver con los padres, de extraescolares, del comedor, de comunicación, de informática, eso todo lo llevan los padres, los que pueden.”

P18: Entrevista Familiar - 18:3 (64:64)

R.: “Cuando todo, lo que se hace en la escuela es un esfuerzo de los padres, es muy bueno. Hay padres a quienes les importa y que luchan porque todo vaya adelante y todo vaya bien.”

P17: Entrevista Familiar - 17:15 (38:39)

Sobre este punto, el material analizado nos ha permitido confirmar que en la CdA estudiada, existen diversos tipos de comisiones mixtas, que funcionan de manera independiente de la administración y que desempeñan tareas de apoyo estratégico al proceso escolar y extraescolar, por lo cual estas comisiones tienen un rol importante en el desarrollo del proyecto educativo, en cuanto brindan soporte comunitario a los docentes, alumnos y familiares, ayudando a enfrentar los diversos problemas y necesidades del proceso educativo y de la gestión de la vida escolar.

En relación con la promoción de la capacidad de “*manifestar conductas de apoyo y solidaridad activa*”, merece especial atención la comisión de voluntariado de

Grupos interactivos de aprendizaje. En esta Comisión pudimos comprobar por nuestra propia experiencia como voluntarios, que en esta participan una gran cantidad de padres y vecinos que cumplen la función de voluntariado educativo en los GI, que en gran medida están operativos todo el año, gracias al tiempo y el esfuerzo que los familiares dedican a colaborar en la implantación de esta estrategia de aprendizaje. De esta forma, a CdA proporciona a los familiares, la oportunidad de participar en la educación de sus hijos, pero a la vez la posibilidad de que otros agentes educativos presentes en el barrio y en el territorio, puedan involucrarse en el proyecto educativo de la CdA y contribuir al mejoramiento de la calidad y del igual acceso de la educación.

R.: “El hecho de ayudar es una recompensa, ver que los niños aprenden es una recompensa, el hecho de que puedes ayudar, que puedes participar, que haces que una escuela mejore. (...) es súper importante me siento útil, te va bien sentirte útil, lo haces para el otro, para sentirte útil, para la solidaridad.”

P12: Entrevista Familiar - 12:34 (111:111)

R.: “A mí también me ha dado confianza ver que todos los padres llevamos algún tipo de comisión... También me ha dado más confianza en la comida porque ahora yo sé que mis hijos comen un poco mejor.”

P17: Entrevista Familiar - 17:14 (34:35)

Asimismo, la experiencia del trabajo de los familiares en las Comisiones Mixtas, permite animar a que estos se involucren de manera más directa en la educación de sus hijos y a fortalecer los vínculos de complicidad entre la escuela y los familiares. En este sentido, si analizamos detenidamente el discurso de los familiares que participan como voluntarios en los GI, podemos encontrar más evidencias de la importancia que tienen los vínculos de asociación y cooperación entre la familia y la escuela para el correcto funcionamiento y organización de la CdA.

R.: “Si, yo no puedo venir porque tengo un inconveniente, puedo llamar a alguien que rápidamente, viene y me sustituye, o cualquier otro, hemos creado un grupo como bastante unido, además hacemos muchas cosas juntos los fines de semana, o sea, nos vemos hacemos algunos fiesta, vamos fuera a hacer una cosa y eso.”

P11: Entrevista Familiar - 11:24 (152:152)

R.: “Si falta gente entonces te apuntas, quieres ayudar, quieres ser solidario, quieres que todas las clases tengan interactivos. Yo no voy a interactivos a la clase de mi hija, yo voy a interactivos a la clase que me pidan, si me tocan los grandes yo voy igual. Es un tema de solidaridad yo quiero que mi hija tenga interactivos porque es bueno para ella, pues quiero que todos lo tengan.”

P12: Entrevista Familiar - 12:32 (107:107)

Así pues, el análisis de esta transcripción nos permite comprender que el desarrollo institucional de la CdA, depende de la existencia de interacciones personales de calidad, es decir, de prácticas sociales inclusivas y de la fluidez y horizontalidad de las relaciones interpersonales democráticas como: el diálogo, la empatía, la igualdad y la reciprocidad. Por tanto, el desarrollo organizacional de una CdA, no dependen exclusivamente de las decisiones de una autoridad central o de la coacción burocrática, sino de la capacidad de la cultura institucional para aumentar la cantidad y la calidad de las interacciones comunicativas, así como de su potencial para incrementar y mejorar el desarrollo de las relaciones interpersonales y expandir el tejido social de la organización.

Continuando con el análisis de desarrollo de la subcompetencia, “*manifestación de conductas de apoyo y solidaridad activa*”, otra evidencia del efecto positivo de la CdA en el desarrollo de la dimensión socioafectiva y de la trama social de la organización, se puede observar en el predominio de relaciones interpersonales más igualitarias y democráticas entre los docentes y los familiares.

R.: “Más que nada porque la confianza que estableces con el maestro, no es la misma que con uno, con el que no tienes ninguna relación como en la escuela que iba antes. Yo conocía a la maestra de las reuniones que me llamaba y punto. Esto cambia porque tienes más confianza con este maestro, sabes, compartes, muchas más cosas, y tienes más oportunidades de ver cómo funciona la escuela y de estar cerca de los aprendizajes de tu hijo.”

P17: Entrevista Familiar - 17:11 (27:27)

Asimismo, la relevancia que atribuye la CdA a la manifestación de sentimientos prosociales y de conductas de apoyo para fortalecer el tejido social intra y extra organizacional, se puede evidenciar en la preocupación del proyecto educativo de

CdA por establecer fuertes vínculos de confianza mutua y de cooperación entre los familiares y los docentes, así como con otros agentes educativos presentes en el territorio. Esta preocupación por la dimensión socioafectiva se evidencia a su vez en el reconocimiento explícito de que el desarrollo de la CdA y la consecución de los objetivos del proyecto educativo, dependen de la conseguir una la corresponsabilidad y la cooperación de toda la comunidad.

R.: "Aquí, la comunidad de aprendizaje tiene la ventaja de que cada día los padres pueden encontrar al maestro, pueden comunicarle sus inquietudes, si tienen algún problema, alguna nota, cualquier cosa cada día lo pueden comunicar, y la comunicación debe ser fluida, solo por eso, porque cada día ellos."

P25: Entrevista Profesor - 25:13 (44:44)

R.: "Que hay un puente entre la familia y el colegio. No son entidades divididas, separadas. Que entre la vida cotidiana de ellos en la familia y el colegio hay puntos en común y que se intenta ir a una familia y escuela, porque creemos que en algunos colegios tradicionales esto no es así. Y la familia delega la educación en el colegio y al delegarla el niño entiende que una cosa es la familia y otra es el colegio".

P23: Entrevista Director - 23:20 (78:78)

R.: "Por lo menos con la asociación de vecinos de aquí del barrio hay un rollo muy bueno, y de hecho colaboramos mucho en lo que son las pruebas del barrio. Cuando hay una reunión a nivel de barrio, a nosotros nos envían la orden del día, que vayamos tanto nosotros como el Centro cívico. Y se participa mucho"

P25: Entrevista Profesor - 25:18 (69:69)

Por otra parte, el análisis de los datos etnográficos, también nos ha permitido comprobar que el alumnado de la CdA tiene múltiples mecanismos para manifestar sentimiento de confianza, empatía, respeto y solidaridad hacia los demás. En este sentido, será imprescindible referirnos a la importancia que tienen dentro del ámbito de aprendizaje del aula la presencia de espacios educativos participativos y dialógicas como: la asamblea de clase, el "espai buit" y la "rotllana".

Estos espacios educativos se caracterizan porque incentivan la participación y facilitan el dialogo entre los alumnos sobre asuntos relativos a la convivencia, la

prevención y la resolución de conflictos, la expresión de opiniones, sentimientos, propuestas personales y críticas constructivas.

R.: "Sí, eso a través de la asamblea que hacemos miércoles o lunes, que hablamos del fin de semana, lo que vamos hacer y hay un espacio en que nos dejan hablar y podemos expresarnos y ahora hemos hecho una caja que ahí podemos poner los problemas que tenemos y para solucionarlos."

P 3: Entrevista Alumno - 3:3 (21:22)

P.: "¿Tienen libertad para expresar sus ideas, sus sentimientos, sus opiniones en la clase?"

R.: "Sí, porque mira, nosotros si nos pasa algo en el patio tenemos una caja y lo escribimos en un papel lo mal hecho y después ponemos lo que ha pasado y la solución, y lo leemos en la asamblea."

P 7: Entrevista Alumno - 7:5 (81:83)

En relación a la manifestación de sentimientos prosociales y conductas de apoyo que estamos analizando cabe analizar en particular la actividad: *"Yo propongo, yo crítico y yo felicito"*, que por lo general tiene lugar en el espacio de la asamblea de clase. Esta actividad educativa tiene la peculiaridad de que permite a los alumnos manifestar sus estados de ánimo y sentimientos en relación con sus compañeros, o con cualquier situación de la vida escolar que sea objeto de su preocupación, depositando las críticas, quejas, recomendaciones o felicitaciones dirigidas a los compañeros de clase en un buzón especialmente habilitado. El efecto formativo de este tipo de actividad es que permite canalizar dentro del aula la expresión de los sentimientos y las conductas de apoyo.

R.: "Entonces en el "Yo propongo" tu puedes proponer actividades para el "espai buit", que hacemos las actividades que nosotros queremos o las programadas por los maestros. "Yo crítico" que si alguien te molesta, pues lo pones ahí, pero con propuestas de mejora, no sólo criticar. Y "Yo felicito" para felicitar a alguien que ha hecho las cosas bien o se ha portado bien. También para conocernos más, en el primer trimestre hacemos juegos en la asamblea en que uno decía una cosa buena de nosotros, había una persona que era la persona que decía las cosas y, los demás teníamos que decir una cosa buena de él o de ella".

P10: Entrevista Alumno - 10:15 (129:130)

2.1.2. Subcategoría 2.2: Ofrecimiento de Consejos y Ayuda en la Realización de Actividades Escolares.

Este apartado lo dedicaremos al análisis de aquellos aspectos del enfoque curricular y de las prácticas pedagógicas de la CdA, que puedan tener un efecto educativo en el desarrollo de habilidades comunicativas y actitudes cívicas que capaciten a los estudiantes en la construcción participativa y dialógica del aprendizaje, la resolución de tareas de manera cooperativa y la realización de proyectos de aprendizaje en equipo. Es decir, describir y esclarecer los factores asociados al currículum y las estrategias educativas, que puedan tener un efecto formativo en el desarrollo de habilidades comunicacionales y sociales, relacionadas con la capacidad de los alumnos para conversar, pensar y actuar de manera colectiva en la resolución de problemas o la realización de tareas complejas.

Así pues, partiremos con el análisis del desarrollo y adquisición en el contexto escolar de habilidades y actitudes cívicas, tales como: *“Ofrecer y recibir ayuda”, y “dar consejos en la solución o realización de actividades de aprendizaje”*.

2.1.2.1. La Construcción de una Esfera Comunicativa, Condición para Pensar y Actuar Juntos

En nuestra investigación hemos podido encontrar que estrategias de aprendizaje como los GI, TL y espacios educativos como la Asamblea de clase, contribuyen a la producción de un tipo de interacción comunicativa que Mercer (2001) denomina “conversación exploratoria”. Esta habilidad consiste en un tipo de interacción social en un contexto educativo, que se caracterizan por la aplicación del diálogo o la conversación entre iguales, a la realización en equipo de una tarea escolar, o a la solución de problemas de convivencia.

Este tipo de “conversación exploratoria”, se produce cuando la conversación entre pares, se focaliza en la construcción colectiva de una idea o un razonamiento a través del intercambio de puntos de vista y opiniones, y el ofrecimiento recíproco de argumentos entre los alumnos, con el fin explícito de construir una explicación o realizar una acción conjunta. Este tipo de proceso comunicativo, sólo puede tener

lugar a condición de que los interlocutores hayan internalizado las destrezas sociales y las habilidades comunicacionales, que son necesarias para trascender “el nivel puramente interpersonal del lenguaje”, y contando con que los interlocutores puedan utilizar la conversación para proponer, defender y refutar ideas, y desarrollar la capacidad de ofrecer y aceptar argumentos, y asumir un actitud abierta hacia la deliberación, creando un contexto comunicativo que permite buscar y construir conclusiones generales entre todos (Mercer 2001).

De esta forma, el desarrollo de las habilidades comunicativas del grupo-clase, permite consolidar una esfera de comunicación compartida, que es indispensable para el éxito del aprendizaje cooperativo y la colaboración entre iguales, debido a que la adquisición de habilidades discursivas y lingüísticas, permite la creación de una zona de desarrollo inter-mental, que contribuye a mejorar la calidad de las conversaciones grupales, lo cual permite que el grupo trascienda el nivel puramente interpersonal de la comunicación, y que los estudiantes utilicen el lenguaje en la construcción cooperativa del conocimiento y la acción social (Mercer 2001).

Siguiendo la teoría de la conversación exploratoria, podemos afirmar que los GI, las TL y la asamblea de clase en la CdA constituyen el espacio educativo idóneo en el que se puede desarrollar y consolidar esta “esfera comunicativa eficaz”. Debido a que como hemos comprobado, se trata de un espacio educativo que proporciona múltiples oportunidades a los alumnos de poner en juego sus habilidades comunicativas y actitudes cívicas, produciendo las condiciones pedagógicas y curriculares que permiten que los alumnos puedan construir verdaderas conversaciones exploratorias.

La consolidación de esta esfera comunicativa eficaz es posible, porque estos espacios educativos mencionados, se rigen en la práctica por un marco normativo que regula la interacción comunicativa de los alumnos. Así, este marco de discusión democrática permite, por ejemplo, controlar la distribución equitativa de los turnos de palabra, facilitar la predisposición de los alumnos a ofrecer y recibir razones, disponer de la tranquilidad y el tiempo suficiente para profundizar la

discusión, y la calma y seguridad necesaria para apoyar sus opiniones con argumentos sin ser discriminados. En este sentido, el efecto educativo de estos espacios de participación y diálogo en el desarrollo de la capacidad para entendimiento y la cooperación mutua, se puede comprobar en el alto nivel de conciencia que tienen los alumnos de la CdA estudiada, sobre la importancia de dar y recibir consejos, ofrecer ayuda y cooperar en el trabajo escolar, y del uso de la conversación en la solución de los conflictos.

Esto se debe a que los alumnos en los espacios educativos mencionados, proporcionan más oportunidades para entender la importancia de compartir y relacionarse con otros, en la construcción del conocimiento y la realización de tareas, a través de la ayuda entre iguales y el ofrecimiento de consejos en la realización de actividades de cooperativas y la resolución colectiva de conflictos en la asamblea de clase.

P.: ¿Me pregunto también si en la comunidad de aprendizaje un niño le puede enseñar a otro niño cosas nuevas?

R.: Sí, entre todos, pues, por ejemplo: tú le puedes enseñar cosas, o sea, los profesores te enseñan a ti y tú también le puedes enseñar a los profesores y a otros alumnos y compañeros.

P.: Por ejemplo en que situaciones, ¿cómo cuáles?

R.: “Pues, por ejemplo, en grupos interactivos, porque el “profe” si hay suficientes voluntarios; pues el profesor está allí para todos, para ayudar y para mirar; y el voluntario te enseña la actividad y eso, y tú le puedes enseñar otras cosas que ella no sepa.

P 8: Entrevista Alumno - 8:8 (120:123)

Así pues, estas evidencias confirman nuestra hipótesis de que los alumnos entrevistados, han internalizado la representación del aprendizaje como un proceso cooperativo y dialógico, y por lo tanto, que han asimilado los principios y valores democráticos que transmite el currículum inclusivo y las prácticas pedagógicas participativas y dialógicas, que estimulan y refuerzan la importancia de la interacción social, la comunicación y la retroalimentación positiva como principales mecanismos de construcción del aprendizaje y gestión de la vida escolar.

En consecuencia, podemos afirmar que los alumnos han asimilado la interacción social y la manifestación de sentimiento prosociales y conductas de apoyo como: compartir conocimientos entre iguales, y ofrecer y pedir consejos, como procesos y recursos asociados de manera “natural” al proceso educativo y la gestión de la vida escolar.

2.1.2.2. El Efecto Formativo de la Construcción Dialógica y Cooperativa del Conocimiento

El significado que se atribuye en la CdA al diálogo y la cooperación como principales instrumentos de enseñanza y aprendizaje, se refleja en el hecho de que las intervenciones educativas de los docentes y el equipo técnico en su mayoría están dirigidas a conseguir que los alumno aprendan a dialogar, pensar, colaborar y actuar colectivamente, haciendo énfasis en la participación de los alumno en espacios educativos como los GI, las TL y la Asamblea de clase.

En la transcripción siguiente recogemos evidencias sobre las expectativas positivas que tienen los docentes de la CdA respecto del efecto formativo de la práctica del dialogo, la participación y la cooperación entre iguales en el aula.

R.: “Yo pienso que arriba de toda la comunidad de aprendizaje está el dialogo y esto creo que es un aporte crucial para esta asignatura (educación para la ciudadanía) y para la vida misma; el dialogo, el respeto, cuando digo respeto, es respetar al otro en sus opiniones, en como lee, en su ritmo, en la ayuda, la cooperación, grupos interactivos (...) yo lo tengo muy claro obviamente; esto es un aprendizaje conjunto, (...) o sea grupo interactivo es más que aprender una multiplicación, es otro aprendizaje.”

P24: Entrevista Profesora - 24:20 (45:45)

Otra evidencia de la importancia que se atribuye en la CdA a la participación de los alumnos en procesos de diálogo, deliberación y cooperación, es que desde la perspectiva de los docentes uno de los objetivos primordiales de la educación de la ciudadanía debería ser que los alumnos aprendan a: escuchar, adoptar la perspectiva social, y a sentir empatía por los problemas de los demás.

En la siguiente transcripción encontramos evidencias de la teoría implícita de los docentes respecto de su representación de la ciudadanía y de las cualidades que deberían conformar la identidad cívica de los alumnos; en este sentido los datos nos permiten comprobar que los docentes se inclinan por una representación de una ciudadanía con un marcado perfil cívico y político, subrayando especialmente la importancia de enfatizar las acciones educativas orientadas al desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

R.: “En primer lugar, aprender a escuchar y aprender a hablar. Mucho más importante, aprender a escuchar. Si nuestro mundo, cada vez es más diverso, hemos de ser capaces de escuchar y de poder ponernos en la piel del otro, para llegar a un pacto, a un término medio. Tú verás las cosas, entenderás. Tú entenderás la realidad de una manera y yo la entenderé de otra, pero nos hemos de poner de acuerdo para hacer un trabajo común. No hay otra fórmula que no pase por el escuchar y el hablar. Aquí esto se está trabajando en todas las horas.”

P13: Entrevista Profesor - 13:28 (65:65)

Esto queda en evidencia por la importancia pedagógica que los docentes atribuyen al aprendizaje de habilidades y actitudes como: “aprender a escuchar”, “hablar en público”, “ponernos en la piel del otro”, “saber llegar a un pacto o término medio”. Esta selección de contenidos refleja que en el discurso pedagógico de los docentes entrevistados, subyace la teoría implícita de una ciudadanía participativa, deliberativa y cooperativa. Así, la prevalencia de la representación de la ciudadanía como una actividad social en la cultura docente, puede explicar la predilección de los docentes por estrategias y actividades educativas que tienen un efecto más directo en el desarrollo de cualidades democráticas de los alumno, tales como: la habilidad de dialogar y actuar juntos, proponer y debatir ideas en un debate público, dar y recibir consejos, ofrecer sugerencias y clarificar una idea en una conversación.

Por otra parte, el análisis de los datos de la observación participante y de las entrevistas realizadas a los docentes, nos permite afirmar que la conversación exploratoria y la interacción comunicativa en el contexto de la resolución de tareas o como forma de llegar a acuerdos de manera cooperativa, se considera una

práctica habitual entre los alumnos que participan en los GI, las TL y la Asamblea de clase.

Además, el hecho de que estas actividades educativas utilicen el diálogo y la palabra hablada como principal vehículo de aprendizaje, posibilita que la “conversación exploratoria” se convierta en una práctica frecuente entre los alumnos, que suelen emplear de manera habitual en la solución cooperativa de tareas concretas en los GI, o en la coordinación de acciones conjuntas en proyectos de aprendizaje, o para afrontar de manera asertiva los conflictos de convivencia en la asamblea de clase.

Estas interpretaciones se pueden comprobar analizando la representación positiva que tienen los padres y los docentes de la CdA sobre del efecto educativo de los GI, la TL y de la asamblea de clase.

R.: “Las Tertulias, como la Asamblea como la Rotllana que hacemos cada día por la mañana, nos ayudan a trabajar esto: saber escuchar, como base para ser empatizar con el otro. Pero, claro, la base es ser capaz de escuchar. Y bueno, una vez que seamos capaces de escuchar, seguramente, seremos capaces de entender el punto de vista del otro, de empatizar con él. Y si empatizamos con él, seguramente, nuestra relación será mejor, pero la base es saber escuchar.”

P21: Entrevista Profesora - 21:8 (39:39)

Por tanto, se pueda afirmar que el potencial educativo de estas estrategias y actividades para el desarrollo de la identidad cívica y moral del alumno, se debe fundamentalmente, a que enmarcan el trabajo escolar en el contexto del diálogo, la cooperación y la interacción social, lo cual crea las condiciones para la inmersión cívica del alumno en un “ethos” de reconocimiento y un clima socioafectivo de confianza mutua y respeto, que favorece la creación de una “esfera de comunicación”, la influencia de estas variables resulta ser un factor clave en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, y en la consolidación de la “conversación exploratoria”.

Así, el uso regular en las CdA de estas estrategias de carácter dialógico y participativo, repercute positivamente en la mejora de la calidad de las

interacciones sociales y comunicativas entre iguales, y por tanto, contribuye a crear una esfera comunicativa eficaz y democrática, que permite que los alumnos se sientan más confiados a la hora de solicitar ayuda y pedir información; hace que sientan interesados por contrastar sus juicios y enunciados con los de los otros y por clarificar sus afirmaciones; y crean un clima moral en el que resulta mucho más fácil coordinar los pensamientos y las acciones con las de sus compañeros y, en general, hace que mejore la capacidad de los alumnos para recibir y dar consejos y que se muestren más inclinados a pensar y actuar juntos.

Asimismo, pensamos que la contribución de estas estrategias y espacios educativos a la construcción de una esfera comunicativa se debe a que proporcionan el marco normativo que permite regular las interacciones sociales de los alumnos a través de valores y prácticas democráticas, que tienen un efecto formativo en la adquisición de habilidades comunicativas y actitudes cívicas básicas, como: respetar los turnos de palabra, escuchar con atención al otro, tener una disposición favorable al entendimiento, ofrecer consejos y pedir ayuda, contrastar los juicios propios, dar razones para argumentar su opinión, adoptar la perspectiva social.

R.: “Básico, es que aquí lo que están viviendo cada día, es que los niños empiezan la clase con una asamblea, es que los problemas se solucionan hablando. Y hablando entre ellos, y hablando con los maestros y hablando con padres que hace falta. O sea, la comunicación, la interrelación es continua y, el instrumento es la comunicación verbal, el poder defender aquello que te ocurre delante del otro y, que el otro te de sus razones, no. Entonces el aprender a escuchar y el aprender a hablar yo creo que es una de las cosas más básicas y más importantes de esta escuela”.

P13: Entrevista Familiar - 13:5 (23:23)

Por último, en esta transcripción podemos encontrar más en evidencia, de que la aplicación de estos espacios educativos participativos y dialógicos, permiten a los alumnos practicar y asimilar las reglas de la democracia deliberativa en la vida del aula; desarrollando una “esfera de comunicación democrática” que permite fortalecer aquellas habilidades comunicativas y sociales que son indispensables para establecer conversaciones exploratorias de calidad y construir una zona de desarrollo inter-mental que permite construir de manera cooperativa el

aprendizaje, compartiendo el conocimiento, aprendiendo entre todos y actuando junto a los otros.

3.1. Categoría 3: Construcción del Juicio Basado en Valores y Aceptación de las Normas y Prácticas Sociales

En esta parte del análisis seguiremos explorando el efecto de la CdA en el desarrollo de la competencia *saber convivir y cooperar en sociedad*, focalizando el análisis en la subcompetencia relacionada con la capacidad de construir el “razonamiento basado en valores morales” y la “aceptación de las normas y prácticas sociales”.

El propósito de esta parte del análisis es identificar el efecto educativo de la CdA, en el desarrollo de la inteligencia moral, se trata de una dimensión de la personalidad que presupone la formación del juicio moral, la autonomía para actuar conforme a las normas, la responsabilidad moral, el autodomínio de los impulsos y la comprensión de los valores morales. Con este propósito analizaremos la presencia de los siguientes indicadores del desarrollo de las habilidades y actitudes morales (Salmerón Vílchez; 2010):

- *Reconocimiento del valor del respeto mutuo y de las normas para garantizar el derecho de todos.*
- *Participación en la elaboración de normas de convivencia y asunción en la práctica de valores morales.*
- *Responsabilidad de sus propios actos y valoración de los mismos conforme a las normas*

3.1.1. Subcategoría 3.1: Reconocimiento del Valor del Respeto Mutuo y de las Normas para Garantizar el Derecho de Todos

La inteligencia moral es un componente imprescindible de la identidad cívica y social, pues un buen ciudadano es también una persona justa y razonable. En consecuencia, la participación en la esfera pública, la cooperación con la comunidad y la convivencia pacífica, suponen el desarrollo en los individuos del

sentido de la justicia y la responsabilidad, es decir, la asimilación de la reciprocidad normativa y afectiva que constituyen la moralidad del individuo, para lo cual es fundamental la educación moral, proporcionando oportunidades educativas para que los alumnos puedan desarrollar la habilidad de del juicio y la autonomía moral, que capacitan al sujeto para discernir el valor de su actos y actuar de acuerdo a las normas morales que le dicta su propio juicio moral en consonancia con una comunidad democrática (Marina & Bernabeu; 2007; Bisquerra Alzina; 2008; Puig Rovira; 1996; 2000; 2003).

3.1.1.1. La Construcción de una Cultura Escolar de Reconocimiento de los Derechos Cívicos y Políticos

El análisis de los datos analizados nos permiten plantear que la CdA estudiada funciona como un microcosmos democrático, que proporciona estructuras organizativas y practicas pedagógicas que propician la práctica cotidiana de una cultura de reconocimiento y de retroalimentación positiva, que posibilitan que la escuela sea percibida por los entrevistados como un tipo de escuela progresista y democrática. Esta cultura moral que engloba diferentes ámbitos de la vida escolar, hace posible la inmersos cívica de los alumnos y familiares en un sistema coherente de creencias y valores democráticos que se caracterizan por el reconocimiento de la igual dignidad de todos los alumnos y que configuran las condiciones culturales de una comunidad justa.

El cultivo de esta cultura democrática se ve estimulado y reforzado por la posibilidad que tienen los alumnos y familiares de practicar y experimentar, en el día a día de la vida escolar, hábitos, valores y rituales democráticos, que con el tiempo ayudan a formar los hábitos del carácter y la autonomía del juicio moral. Esto quiere decir que la CdA estudiada, posee condiciones a nivel institucional, curricular y metodológico, que la convierten en una auténtica escuela ciudadana y una comunidad justa, que aumenta las oportunidades de inmersión cívicas de los alumnos en un espacio educativo ventajoso para la práctica de las libertades y responsabilidades cívicas, vale decir, aquella libertades públicas reconocidas por la Convención del Niño que convierten al alumno en sujeto pleno de derechos como: el derecho a la participación, expresión y asociación.

En la siguiente entrevista contiene evidencias sobre la forma en que los docentes y directivos de la CdA el Lledoner, construyen su representación del alumno como sujeto pleno de derecho, así como pruebas de que asocian el reconocimiento formal de la ciudadanía con la posibilidad de practicar y vivir la ciudadanía en el contexto de la vida y el trabajo escolar.

R.: “Nosotros, bueno aquí en la comunidad partimos de que la educación para la ciudadanía es desde que un niño nace no. No puedes estar hasta los 11 años sin hablarles de ciudadanía, de valores y de... y luego llegar a sexto y decirles, bueno ahora vamos a convertirnos todos en buenos ciudadanos, no. Claro, es una cosa como quien dice, como yo no te doy nunca un beso y cuando tengas once años ya te lo daré, a ver si te gusta o no te gusta, es una cosa que hay que ir haciendo poco a poquito, no. Cuando un beso es un (no se entiende) quiero decir, no, pero claro si no estás acostumbrado a hacerlo día a día, e ir tragándolo a lo largo de todos los años, cuando llegue a los 11 años te dirán: “hay que ser un buen ciudadano, sí, no”. Un poco es esto, yo pienso que desde las comunidades se trabaja mucho en este sentido, en el sentido de valores”

P19: Entrevista Profesor - 19:20 (105:105)

Así pues, podemos afirmar que los docentes de la CdA estudiada, asumen que la formación de la competencia social y ciudadana como una intervención educativa que debe realizarse en forma sistémica y permanente cuyo alcance deben tener un alcance global, abarcando el ámbito de aprendizaje personal, curricular e institucional.

Asimismo, podemos afirmar que el reconocimiento de los alumnos como sujetos plenos de derecho se complementa en la CdA estudiada con la existencia de un enfoque pedagógico inclusivo y constructivo dialógico, que focaliza las expectativas educativas de los docentes sobre los alumnos, en las potencialidades más que en el déficit de desarrollo cognitivo o inmadurez moral de los alumnos, en cuanto los docentes tienden a percibir a los alumnos como sujetos autónomos, dotados de entendimiento y libertad propia, que sólo necesitan de situaciones de aprendizaje motivadoras y de interacciones sociales con personas significativas que les faciliten y acompañen en el proceso de participación y aprendizaje, por lo cual las

acciones educativas de los docentes están dirigidas a potenciar la mediación simbólica, el andamiaje cognitivo y la zona de desarrollo próximo.

La prevalencia de este enfoque inclusivo y democrático en la CdA, tiene efectos positivos para el aprendizaje de la ciudadanía en la escuela, porque evita que los docentes presten excesiva atención al déficit de desarrollo propio de la edad cronológica de los alumnos, con lo cual aumentan las probabilidades de que esto tengan expectativas de logro más altas respecto de los alumnos, y de que focalicen la acción educativa en el desarrollo de la “zona de desarrollo próximo”, es decir, que se esfuercen en aumentar el andamiaje cognitivo entre iguales y la mediación simbólica, así como estimular la participación de los alumnos en procesos democráticos con la guía de los adultos o de alumnos más aventajados.

Así, el énfasis pedagógico en las potencialidades cívicas y morales de los alumnos, y la inmersión del alumno en un “ethos” social de reconocimiento y confianza mutua, producen un aumento del efecto educativo de la CdA en el desarrollo de la inteligencia moral y social. De este modo, la influencia de la cultura de reconocimiento moral y el clima de implicación social y afectiva de la escuela, refuerzan los sentimientos de auto-aceptación y autoconfianza de los alumnos, con lo cual aumentan las experiencias de empoderamiento, autonomía y responsabilidad, autoeficacia, confianza en sí mismo y sentido de la responsabilidad; con lo cual se estimula un mayor grado de desarrollo personal y moral, que sería imposible en un tipo de institución educativa más autoritaria y burocrática basada en la coerción y el castigo.

El análisis de la siguiente entrevista realizada al director de la escuela, arroja más evidencias sobre la forma en que los docentes emplean la vía curricular y pedagógica para que los alumnos puedan ejercer y practicar de manera efectiva las libertades cívicas en el trabajo escolar. En este caso, facilitando que los alumnos puedan participar en la negociación de los centros de interés, organización y gestión del trabajo escolar y en el orden de prioridad de las áreas o materias a seguir en el itinerario del currículum.

R.: “Hay dos polos el campo de los derechos y de los deberes, yo creo que se trabaja en estos dos polos, en cuanto al campo de los derechos: el derecho a poder decidir, a expresarse, a tomar las riendas de la propia actividad, no sólo en el momento de tomar decisiones y poder expresar, sino en las mismas actividades. Por ejemplo, en “Ambientes” hay la posibilidad de escoger itinerarios, en todos los Ambientes que se puede, aunque hay “Ambientes” que son más dirigidos, hay algunos en los que el profesor dice: “se hace esto”, pero en general, el trabajo por Ambientes intenta partir de qué es lo que quiere desarrollar el niño o la niña o qué intereses tiene; en proyectos lo mismo. O sea, la posibilidad de tomar las riendas de la propia vida. Esto por un lado, la necesidad de contar con todas las voces, la posibilidad e ir desarrollando los proceso democráticos de toma de decisiones, que pueden desembocar en unas votaciones o no, o intentar llegar a consenso que es lo ideal.”

P23: Entrevista Director - 23:4 (26:26)

Así pues, hemos podido comprobar que los alumnos son percibidos por los docentes al mismo tiempo como individuos único con historias personales y como ciudadanos plenos de derechos, por lo cual los docentes de la CdA parece asumir la doble tarea de prestar especial cuidado por los intereses y necesidades particulares de cada individuo a la vez que animar a los alumno a participar e integrarse progresivamente en el mundo de los adultos.

En consecuencia, el reconocimiento formal de las libertades y responsabilidades cívicas, es simultáneamente, acompañado de la experiencia de la práctica de la autonomía y de la asunción de responsabilidades, con lo cual se consigue motivar a los alumnos a que vayan más allá del límite de sus capacidades cronológicas, desafiarlos a que enfrenten desafío y conflictos que los se motiven a asumir responsabilidades y a utilizar de manera progresiva su potencial para ejercer el juicio y la autonomía moral en el contexto de los procesos escolares.

3.1.2. Subcategoría 3.2: Responsabilidad de sus Propios Actos y Valoración de los mismos Conforme a las Normas

Siguiendo con el análisis de la dimensión de competencia “*saber convivir y cooperar en sociedad*”. Ahora analizaremos el efecto formativo de la CdA, en la habilidad para *juzgar sobre el valor moral de los propios actos y actuar conforme a las normas*; competencias relacionadas con el desarrollo de la autonomía moral y la práctica de las virtudes cívicas en el contexto de la vida escolar.

3.1.2.1. El Efecto Formativo del Enfoque Democrático de la Autoridad y la Disciplina en la Comunidad de Aprendizaje

En este sentido, hemos encontrado evidencias en la CdA de la existencia de un modelo de organización y gestión de la disciplina y de la autoridad, basado en la delegación de responsabilidades, la búsqueda de la justicia y la construcción democrática de las normas de convivencia.

Nos referimos a un modelo democrático de la autoridad y la disciplina, que tiene un importante efecto educativo en el desarrollo moral y emocional del alumnado, porque se basa en el diseño y ensayo de estrategias y espacios educativos, que estimulan y refuerzan el aprendizaje de habilidades comunicativas que son imprescindibles para la convivencia democrática y la asunción de responsabilidades compartidas, tales como: el diálogo, la deliberación, la reflexión colectiva, la negociación de reglas y permisos, la asunción de responsabilidad, la confianza mutua y el respeto.

A continuación presentamos algunas evidencias de la presencia de este enfoque democrático y no burocrático de la disciplina y la autoridad en el discurso pedagógico del director de la CdA estudiada.

R.: “Más o menos unos principios democráticos, hay consenso a la hora de definir las normas, por ejemplo, las normas de convivencia se tiene que hacer en conjunto con los niños y las niñas; no porque tengan otros valores hay que quitarles legitimidad, porque hoy en día la sociedad no va porque haya unas personas que dicten las normas y otras que no. Por tanto, pues esto es lo que ganan aquí, pues que como mínimo hay una apertura y una porosidad constante entre la familia y el colegio; para que no haya esta división, esta dicotomía entre lo que es la vida del colegio y sus valores, y la vida social y sus valores.”

P23: Entrevista Director - 23:22 (79:79)

Las evidencias en el discurso de los docentes de este modelo cívico y convivencial de la disciplina, sugieren que la forma de ejercer la autoridad y la forma de abordar los problemas y conflictos derivados de la convivencia escolar en la CdA, se corresponde con el marco de una escuela democrática y las características de una organización no burocrática, que se opone al enfoque autoritario y

homogeneizador del comportamiento característico de las instituciones burocrática y disciplinaria.

Asimismo, la intervención pedagógica de los docentes nos parece ser coherente con este modelo cívico de convivencia y autoridad, enfocado, fundamentalmente hacia el desarrollo de la inteligencia moral y emocional de los alumnos, la formación de la responsabilidad y la autonomía y la práctica de las habilidades sociales y comunicativas que permitan fortalecer los vínculos socioafectivos de la comunidad.

3.1.3. Subcategoría 3.3: Participación en la Elaboración de Normas de Convivencia y la Práctica de Valores Morales

El efecto educativo de este modelo cívico de convivencia, se basa en el reconocimiento del protagonismo y la autonomía moral del alumno y, por tanto, en la evitación de las desviaciones del modelo paternalista o autoritario de conducta, que desconoce la autonomía y menoscaban la persona de los alumnos al centrarse excesivamente en el prejuicios cronológico y el déficit de madurez psicológica del alumno. En este caso, el enfoque democrático de la autoridad y el tratamiento no burocrático de la disciplina, fomentan el desarrollo moral del alumno, en cuanto está dirigido a estimular el desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad moral, la autoconciencia y el autocontrol de la conducta a partir del desarrollo del juicio moral y los sentimientos prosociales. Por esto, este modelo convivencial de regulación de la conducta, trata de promover la participación de los alumnos en la elaboración de normas de convivencia, la delegación de responsabilidades, y el empleo del diálogo en la prevención y resolución de conflictos.

R.: “Nosotros pusimos unas normas en la clase de respetarnos y de todo, y todos lo firmamos, y cada uno tiene que ser consciente, de lo que tiene que hacer, o sea, si le dice la profesora: Que tienes que hacer esto, él tiene que pensar cómo lo hago, cuándo lo hago y si lo hace”

P 5: Entrevista Alumno - 5:12 (85:86)

R.: “Cuando hay un conflicto buscan (el alumnado) la negociación, ellos también quieren participar de todas las cosas que se hacen en casa; quieren tener un voto y una voz válida y eso a nosotros nos gusta. Dentro

del aula yo también he visto que cuando surge un conflicto ellos mismos intentan llegar a la solución. No esperan a que el maestro les diga: “a ver, cómo lo podemos resolver, sino que ellos mismos saben que ha habido un problema y, ellos mismos intentan buscar las soluciones.”

P25: Entrevista Profesor - 25:6 (26:26)

Estas transcripciones contienen más evidencias del efecto formativo de este modelo cívico de la autoridad y la disciplina, que enfatiza la formación de la autoconciencia crítica y la autonomía moral del sujeto a través de un modelo de organización y gestión de la convivencia que reconoce las potencialidades del alumnado como ciudadano, al tiempo que promueve el desarrollo de las habilidades socioafectivas necesaria para mejorar la convivencia escolar.

Por el contrario, el modelo paternalista de la autoridad y el enfoque heterónimo de la moral, en el que prevalece la omnipotencia del Reglamento de Régimen Interno (RRI), por encima del valor de la autoconciencia, la autonomía y la responsabilidad personal. Así, en este modelo heterónimo de organización moral, prevalece la lógica del control sobre la formación de la autonomía y la responsabilidad, pues, este modelo paternalista de la disciplina, descansa en el uso por parte de los docentes de mecanismo de coerción y de control de la conducta, que se apoyan en la obediencia y el miedo, cuya finalidad es el adoctrinamiento mediante la aceptación y la sumisión de los alumnos a la norma sin la mediación del juicio crítico y la deliberación colectiva.

3.1.3.1. El Efecto Formativo del Modelo de Convivencia en el Desarrollo del Juicio y la Autonomía Moral

Así pues, los datos analizados sugieren la presencia de un modelo cívico de convivencia orientados a estimular y fortalecer la madurez psicológica y moral del alumnado a través del ejercicio de las libertades y la delegación de responsabilidades, apoyándose en el incentivo de la participación y la asunción de responsabilidades compartidas en la realización de las actividades educativas y la organización y gestión de la convivencia escolar.

El efecto educativo de estos espacios y estrategias, estriba en que los alumnos pueden aprovechar las oportunidades de participación y reflexión, que proporcionan los espacios de participación y diálogo, para reconocer y reflexionar por sí mismos sobre el valor moral de respetar el derechos de los otros y la importancia establecer normas justas y actuar conforme a las normas de convivencia.

En las siguientes transcripciones podemos hallar evidencias sobre la forma en que los alumnos son animados por los docentes a través de diversas estrategias de aprendizaje y de espacios de participación a elaborar de manera colectiva las normas de grupo-curso, reflexionar sobre su comportamiento, tomar acuerdos colectivos sobre cuestiones morales, emplear el juicio moral, actuar conforme a las normas y adoptar la perspectiva social para resolver conflictos.

R.: "Todos nos juntamos, en la clase un niño estaba con una cartulina y, pues, cogimos el rotulador y todos íbamos diciendo normas que creíamos que se podían hacer y la profesora decía: ¿Tú crees que necesitamos esto? Esto lo preguntaba a toda la clase y si decíamos que lo necesitábamos ella lo apuntaba."

P 5: Entrevista Alumno - 5:13 (87:90)

R.: "En una asamblea podemos decidir acuerdos como: el año pasado habíamos hecho un acuerdo de que los niños grandes iban a los patios de los pequeños y quitaban las cajas que hay para jugar, o los cubos y las palas y esas cosas. Y nosotros hemos hecho un acuerdo de que eso se tiene que recoger, y lo habíamos repetido muchas veces y entonces, así los niños se lo han quedado en la cabeza y al quedársele en la cabeza han aprendido."

P 6: Entrevista Alumno - 6:12 (70:71)

Así, el análisis los datos etnográficos nos permite comprobar que el modelo de regulación de la vida escolar de la CdA, dedica sus mayores esfuerzos pedagógicos en la construcción de una cultura de convivencia democrática, que se apoya en el reconocimiento de la dignidad cívica de los alumnos, en cuanto que, los docentes apuestan primordialmente por la formación del carácter cívico y el desarrollo de la inteligencia moral y emocional de los alumnos.

Por lo tanto, este enfoque convivencial de la disciplina y la autoridad, se caracteriza por prioriza la formación del razonamiento moral, la autonomía moral y el autocontrol de los impulsos y emociones a través de la asunción activa de roles sociales y responsabilidades en situaciones concretas del trabajo y de la vida escolar.

En consecuencia, tal como se aprecia en las siguientes transcripciones, los docentes de la CdA estudiada, priorizan las acciones pedagógicas que estimulan y refuerzan el cultivo de hábitos, la práctica de habilidades, el ejercicio de la responsabilidad y la manifestación de sentimientos prosociales, para lo cual se valen, principalmente, del incentivo de la participación auténtica y de la asunción activa de responsabilidades por parte de los alumnos, en desafíos relacionados con el trabajo escolar y la organización de la convivencia.

R.: "Siempre que podemos intentamos que ellos tengan la posibilidad de escoger lo que puedan, no. Por ejemplo las normas, a principio de curso, son normas que salen de ellos, que no las dice el maestro, sino que son ellos los que llegan a la conclusión de que normas tiene que haber para que podamos."

P21: Entrevista Profesora - 21:9 (43:43)

R.: "También pasa muchas veces en el patio cuando también surge algún conflicto o alguna desavenencia, pues, normalmente, en otros colegios la maestra va allí y, dice: ¿Qué estás haciendo? Aquí, lo que intentamos es que la maestra esté cerca de los niños, al lado, pero observar cómo ellos discuten e intentan encontrar una solución por ellos mismo. Si ellos solos no saben o no pueden, en aquel momento sí que el adulto interviene, pero primero, tú puedes observar y a ver como ellos solucionan."

P20: Entrevista Profesora - 20:6 (35:35)

Así, el hecho de que se considere a los alumnos como sujetos de derecho y protagonistas de las normas de convivencia, permite que estos se sientan más motivados a adherir libremente a un sistema de normas, que ha sido elaborado de forma democrática y hace que se sientan más responsables de sus actos y, por tanto, más motivados a actuar conforme a los valores de la justicia y el respeto hacia las reglas establecidas por la comunidad.

Así pues, en concordancia con los principios del modelo inclusivo de disciplina y convivencia cívica, las habilidades y destrezas, más importantes, que debe contribuir a formar la escuela, son el razonamiento moral y la autonomía cívica, por lo cual, la intervención educativa debe estar dirigida a estimular, que sean los mismos alumnos quienes elaboren sus propios juicios y reflexiones morales, y quienes participen activamente en la construcción de las normas de convivencia, contando siempre con la guía del docente, deliberando en forma grupal sobre el valor de justicia de las normas comunitarias y su práctica y aplicación a la prevención y resolución de los conflictos de la vida en común.

R.: “Por ejemplo, imagina que hay unos niños que se han portado mal en clases. Y el maestro decide castigar a toda la clase. Bueno en un entorno más restrictivo se acepta esa jerarquía y punto. Puede parecer injusto para el niño. Pero aquí nos ha sucedido que hay niños y niñas que te dicen: “Me parece que no es justo”. Incluso el niño o la niña que lo ha hecho mal, dice: “Por mis compañeros no me parece justo” y dan los argumentos (...) Porque aquí hay otra cosa, somos un grupo y somos una comunidad para bien y para mal, y cada grupo tiene una responsabilidad como grupo. Aquí por lo menos, se propicia la posibilidad de defender los propios argumentos, como cuando se hace una crítica siempre hay que poner una propuesta eso va ayudando a que los niños y las niñas se expresen mejor y sepan exponer sus opiniones.”

P23: Entrevista Director - 23:7 (38:38)

Finalmente, podemos concluir que este enfoque democrático, inclusivo y, no burocrático de la autoridad y la disciplina, del cual hemos podido encontrar múltiples evidencias en la cultura organizacional y en las prácticas educativas de la CdA estudiada, también tiene un efecto educativo positivo en el desarrollo y adquisición de competencias cívicas y morales, tales como: “la construcción del juicio moral”, “la participación en la elaboración de normas”, “la aceptación del valor de las normas y la valoración de los propios comportamientos”.

**ANÁLISIS DEL EFECTO FORMATIVO DE LA COMUNIDAD DE
APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN:
SABER PARTICIPAR Y EJERCER LA CIUDADANÍA**

CONTENIDO

1. *Análisis de la dimensión de competencia: saber participar y ejercer la ciudadanía activa.*
 - 1.1. *Categoría 1: Práctica de las libertades y responsabilidades cívicas y políticas en la escuela.*
 - 1.1.1. *Subcategoría 1.1: Relación de sus propios intereses, decisiones y acciones con el contexto social.*
 - 1.1.1.1. *Relación del aprendizaje con la participación activa y el compromiso social con el entorno.*
 - 1.1.1.2. *El impacto de las prácticas pedagógicas y el enfoque curricular en el desarrollo de la competencia cívica y política.*
 - 1.1.1.3. *El efecto educativo del aprendizaje por proyectos en la formación de la identidad cívica y política.*
 - 1.1.2. *Subcategoría 1.2: Comprensión del valor de la participación y del compromiso cívico.*
 - 1.1.2.1. *El impacto de los ambientes y proyectos de aprendizaje en la formación del sentido de pertenencia y la conciencia social.*
 - 1.1.2.2. *La repercusión del “Huerto escolar” en la formación del sentido de pertenencia y la asociación con la comunidad.*
 - 1.2. *Categoría 2: Comprensión crítica y lógica de los problemas sociales y medioambientales de la comunidad.*
 - 1.2.1. *Subcategoría 2.1: Comprensión crítica de las causas de situaciones de desigualdad e injusticia social.*
 - 1.2.1.1. *El modelo de relación entre escuela y familia y su impacto en la formación de la conciencia crítica y el compromiso social.*
 - 1.2.1.2. *El efecto formativo de la participación de las familias en la organización y gestión del centro.*
 - 1.2.1.3. *La construcción de un espacio educativo ampliado y la formación de una ciudadanía crítica y comprometida.*
 - 1.2.2. *Subcategoría 2.2: Adopción de una actitud crítica y de compromiso para afrontar situaciones de desigualdad e injusticia social.*
 - 1.2.2.1. *Un caso de micropolítica: Análisis de la participación de las familias y docentes en la comisión de comedor.*

- 1.3. *Categoría 3: Participación activa y responsable en la mejora del entorno social y ambiental.*
- 1.3.1. *Subcategoría 3.1: Participación activa y responsable en actividades orientadas a la mejorar del entorno social y ambiental.*
- 1.3.1.1. *La influencia del enfoque educativo y las estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la identidad cívica y política.*
- 1.3.2. *Subcategoría 3.2: Proposición de alternativas para afrontar situaciones de desigualdades e injusticia social.*
- 1.3.2.1. *Un caso de micropolítica: Análisis de la participación de los alumnos en un proyecto del ambiente de naturaleza y entorno.*
- 1.3.2.2. *La influencia del perfil docente práctico-reflexivo en el desarrollo de la conciencia cívica y política.*

**Análisis del Efecto Formativo de la Comunidad de Aprendizaje en el
Desarrollo de la Dimensión:
Saber Participar y Ejercer la Ciudadanía**

1. Análisis de la Dimensión de Competencia: Saber Participar y Ejercer la Ciudadanía Activa en la Comunidad

1.1. Categoría 1: Práctica de las Libertades y Responsabilidades Cívicas y Políticas en la Escuela

En esta parte del análisis revisaremos el efecto formativo de la CdA, en el desarrollo de la dimensión de competencia que hemos denominado *Saber participar y ejercer la ciudadanía*. En esta dimensión de competencia hemos querido englobar aquellas habilidades y actitudes cívicas que son imprescindible para la participación activa y responsable de los sujetos en la vida pública, tales como: el juicio crítico, la conciencia cívica, el sentido de pertenencia y el compromiso social.

Así, con el propósito de simplificar el análisis del efecto educativo de la CdA en el desarrollo de esta dimensión de la competencia social y ciudadana, hemos definido las siguientes subcompetencias y sus respectivos indicadores, con tal de identificar el nivel de desarrollo de la dimensión *Saber participar y ejercer la ciudadanía*:

- *Relación de sus propios intereses, decisiones y acciones con el contexto social, político y cultural más amplio.*
- *Comprensión del valor de la participación y el compromiso cívico en relación con el contexto político, social y moral más amplio.*

1.1.1. Subcategoría 1.1: Relación de sus Propios Intereses, Decisiones y Acciones con el Contexto Social

1.1.1.1. Relación del Aprendizaje con la Participación Activa y el Compromiso Social con el Entorno

En este apartado de la investigación nos proponemos analizar los diversos momentos, espacios y actividades educativas que proporciona una CdA, que

promueven de manera directa la dimensión de competencia Saber participar y ejercer de manera activa y responsable los derechos cívicos. Con este propósito, focalizaremos nuestra atención en el análisis de aquellas prácticas educativas que impliquen la participación activa, la conciencia crítica y el ejercicio de las libertades cívicas y políticas en el contexto escolar.

Asimismo, esta parte del análisis intentará profundizar en las condiciones institucionales y pedagógicas que contribuyan a producir el efecto de la inmersión cívica del alumno en una *ethos* democrático rico en significados, interacciones sociales, hábitos cívicos y procesos democráticos, y que debido a su congruencia y constancia, puedan producir un efecto educativo perdurable en el desarrollo de la competencia cívica y en la construcción de una *ethos* escolar democrático.

1.1.1.2. El Impacto de las Prácticas Pedagógicas y el Enfoque Curricular en el Desarrollo de la Competencia Cívica y Política

El análisis de los datos nos ha proporcionado evidencias que no permiten afirmar que en la CdA estudiada, predomina un enfoque de currículum inclusivo y prácticas de aprendizaje constructivo-dialógico, que por su mismo carácter participativo y dilógico, proporcionan a los alumnos variadas ocasiones de que los alumnos transformen el mismo proceso de aprendizaje, selección de los contenidos y la evaluación del proceso en una oportunidad para la participación y el ejercicio de las libertades cívicas.

R.: “Yo creo que hay muchas oportunidades de participar, la primera, y creo que es muy importante es que: no tenemos unos libros de texto que marque el currículum de una manera muy cerrada, sí que tenemos un currículum, pero es un currículum vivo, pues nosotros como profesionales nos fijamos una metas para cada nivel, para cada comunidad. Entonces, cómo vamos a conseguir esos niveles, pues, de diferentes maneras, no. No está todo escrito en un libro, sino que estamos haciendo Proyectos, estamos trabajando con padres en la primaria, y estamos haciendo todo el trabajo de Ambientes de Aprendizaje donde también hay un proceso en el que los alumnos pueden aportar mucho.”

P20: Entrevista Profesora - 20:8 (46:46)

R.: “Yo creo que se aprende haciendo, yo creo que se aprende trabajado, se aprende realizando actividades en grupo. El plan de trabajo es lo más individual que estamos haciendo, pero cuando trabajamos por proyecto que

vamos a la biblioteca a buscar información, luego, recogemos la información, siempre trabajamos o por pareja o por grupo. Tú ya sabes cómo están dispuestos los alumnos por grupos de cuatro, seis alumnos por mesas, porque creemos que el trabajo en equipo, se aprende haciendo, trabajando en el proyecto.”

P20: Entrevista Profesora - 20:12 (54:54)

Así pues, en contraposición a la imagen del enfoque curricular academicista y técnico-administrativo que predomina en la escuela tradicional, que parte de la imagen de un yo cognoscente autosuficiente, enfocado en la asimilación del contenido y aislado del grupo-clase y de la comunidad. El enfoque curricular inclusivo y las prácticas pedagógicas de la CdA estudiada, descansan más bien en la noción de un sujeto cívico inmerso en la vida práctica de su medio social y cultural, a la vez que se le motiva para que sea capaz de interpretar críticamente los contenidos del currículum y de transferirlos creativamente a los problemas de su medio social y cultural.

En este sentido el currículum democrático de las CdA es congruente con la declaración de principios de las escuelas inclusiva, que se autodefinen como instituciones que luchan activamente contra los factores educativos y sociales, que excluyen a los alumnos de la participación y el aprendizaje; y como escuelas que apuestan por la adaptación de la institucionalidad y los contenidos del currículum a las necesidades e intereses de los grupos sociales que se encuentran en riesgo de ser excluidos de la participación y del acceso al conocimiento.

R.: “Entonces esas actividades están escritas en un plan de trabajo individual para cada alumno y el alumno se organiza el tiempo y el espacio para realizar estas actividades. En la “comunitat de grandt” los alumnos, cuando el horario tienen plan de trabajo, ellos deciden qué actividad van a hacer, cuánto tiempo, le vas a durar esa actividad, si tiene tiempo de acabarlo y si no, o sea, él tiene las actividades pautadas pero él es libre de hacer y de organizarse como le parezca. Tiene el material al abasto, puede utilizar el material que necesitan, él ya sabe cuál es, y en cualquier momento, pues, si está haciendo matemáticas y necesita unos datos, sabe que está ahí el material, pero no todos los alumnos están haciendo la misma actividad a la vez, sino que cada alumno se organiza y se gestiona su trabajo, para evaluarse también hay diferentes grados según el nivel de los alumnos.”

P20: Entrevista Profesora - 20:11 (50:50)

Asimismo, otro efecto formativo del enfoque curricular inclusivo y de la metodología constructivo-dialógica de la CdA, es que transforma a los alumnos en protagonistas de su propio aprendizaje y en sujetos autónomos y responsables de su aprendizaje, en cuanto permite que estos participen en la negociación de los contenidos del currículum, el itinerario del curso, la elección de las estrategias de aprendizaje y la organización y gestión de los grupos de trabajo.

Esta modalidad educativa permite que sean los mismos alumnos quienes auto-dirijan su proceso de aprendizaje, y auto-gestionen los contenidos y el itinerario de aprendizaje de acuerdo con sus intereses, ritmo de aprendizaje, experiencias previas y necesidades cognitivas, lo cual contribuye a dar más protagonismo y autonomía al alumno en el proceso de aprendizaje.

R.: "Pues, son todos los niños quienes dan argumentaciones de cómo y por qué quieren un Ambiente o por qué deberías elegir otro. Se plantean cosas como: "¿Qué ventajas tiene otro Ambiente que no te has planteado?", "¿Qué te puede aportar?". Cosas quizás a nivel personal: "Oye mira, es que tú llevas tres semanas haciendo este Ambiente, y en cambio, fulanito, aún no lo ha probado". "Pues, estaría bien que fulanito lo pudiera probar, en cambio tú que ya llevas tres semanas, pues que hagas otra cosa". Esto es algo que hacen diariamente desde P3."

P13: Entrevista Familiar - 13:31 (69:69)

Por otra parte, gracia a este enfoque inclusivo y abierto del currículum, el alumno aprende a percibirse a sí mismo como alguien que no es un mero receptor pasivo y acrítico de la cultura oficial y de los conocimientos que transmite el docente, sino que aprende a percibirse a sí mismo como un sujeto creativo, que es capaz de decir, hacer y crear su propia aproximación a los contenidos del currículum e interpretación de los significados y las prácticas de la escuela. Por lo tanto, el efecto educativo de este enfoque inclusivo y activo del currículum, consiste en que permite que los alumnos se reconozcan a sí mismos como sujetos activos, con juicio propio, autónomos y responsables, y a su vez que los docentes perciba a los alumnos como sujetos plenos de derecho, dotados de iniciativa propia, creatividad, y de la capacidad de vincular los contenidos y objetivos del currículum con sus

propios centro de interés, experiencias previas, ritmo de aprendizaje y necesidades cognitivas.

R.: “Nosotros escogemos cuál tema queremos y buscamos la información en grupo; yo primero elegí los insectos, pero como sobre las plantas había muy pocos niños, yo dije: pues, mira me pondré en plantas para que no queden solos. Aunque a mí me gustaba más el de los insectos, porque yo quería saber si las cobras se podían comer a los (...) Yo puse si la cobra y la mantis hacen una lucha quien ganaría.”

P 1: Entrevista Alumna - 1:22 (125:128)

R.: “Estoy aprendiendo mucho sobre cuándo se reproducen las plantas y cosas de estas que los niños no sabían, y mañana con otros grupos a mí me toca hacer la exposiciones oral, de todo lo que hemos aprendido esta semana y tenemos que explicarle a los niños.”

P 1: Entrevista Alumna - 1:22 (125:128)

En resumen, el análisis de esta transcripción nos ha permitido comprobar que el enfoque curricular inclusivo y las metodologías constructivo-dialógicas y participativa que regularmente emplean los docentes en la CdA investigada, se trata de instrumentos pedagógicos que consiguen involucrar al alumno en un proceso de autoconocimiento y autodescubrimiento de sus intereses, capacidades cognitivas y de indagación, que le permite verse a sí mismo como un sujeto autónomo y responsables de su propio proceso de aprendizaje, y despertar en el alumno el auténtico interés por el aprendizaje y el trabajo escolar. De esta forma, este enfoque educativo permiten aumentar el potencial de la educación formal e informal para desarrollar habilidades y actitudes cívicas como: la iniciativa y la creatividad personal, la autocrítica y la autodisciplina, la autonomía y la responsabilidad moral.

1.1.1.3. El Efecto Educativo del Aprendizaje por Proyectos en la Formación de la Identidad Cívica y Política

En apartado examinaremos el efecto educativo en la competencia social y ciudadana del aprendizaje por proyectos (a partir de ahora ApP). Esta es una estrategia de aprendizaje con un alto valor formativo que permite aprovechar el interés cognitivo y la preocupación del alumnado por asunto o problemas de

interés público de su entorno inmediato, y vincular los contenidos del currículum con los problemas y necesidades reales de la comunidad local, lo cual se puede complementar con la realización de algún tipo de práctica de las libertades públicas en el ámbito curricular y social.

El aprendizaje por proyectos es una estrategia de aprendizaje que consiste básicamente, en que son los mismos alumnos quienes planifican un tema de investigación, implementan y evalúan un proyecto de aprendizaje, que facilita la participación auténtica y el aprendizaje funcional y significativo. Además, el aprendizaje por proyecto permite animar a los alumnos a reflexionar sobre un problema o situación real de su entorno cívico, o realizar una acción solidaria en el mundo de la vida cotidiana, lo cual fomenta la movilización y transferencia de los conocimientos aprendidos en el aula al contexto real y la movilización de habilidades sociales y el ejercicio efectivo de las libertades cívicas más allá de la escuela. Asimismo, el aprendizaje por proyectos en la CdA estudiada, se suele combinar con los ambientes de aprendizaje (Ambients d'aprenentatge); que se trata de entornos de aprendizaje innovadores, que permiten organizar de manera diferente el espacio educativo, los materiales didácticos y la distribución del alumnado, y que sirven para proporcionar un entorno de aprendizaje más adecuado a las necesidades motoras, lúdicas, expresivas y emocionales del alumno.

El valor educativo de estas estrategias reside en que son prácticas que tienen una función dual, porque permiten transmitir contenidos instrumentales y actitudinales, instruir y formar, enseñar y educar. Es decir, se trata de estrategias de aprendizaje que permiten integrar el aprendizaje de contenidos cognitivos con el aprendizaje de habilidades prácticas, así como relacionar los contenidos del currículum con el contexto y las situaciones sociales del entorno de los alumnos. Por tanto, se trata de prácticas educativas que son congruentes con la formación de la competencia ciudadana, en cuanto estimulan el protagonismo y la participación activa del alumno, la autonomía y la iniciativa personal, la autogestión del aprendizaje, la cooperación entre iguales, el autogobierno de la vida y las tareas escolares.

A continuación analizaremos algunas transcripciones en la que podemos hallar evidencias de la contribución de estas estrategias de aprendizaje a la formación de las habilidades cívicas y sociales.

R.: “Porque trabajamos por proyectos, algunas de las asignaturas sobre todo conocimiento del medio natural y social, lo hacemos en proyectos y, ahí en una asamblea se hace todo un trabajo: “¿De qué os gustaría aprender?”, cuando ya han decidido. Ahí se crea el problema porque son muchos y todos quieren aprender cosas diferentes, pues se prepara una defensa de aquello, que “a mi gustaría que se trabajara” y lo defienden delante del grupo. Y luego hay una votación, entre todos se ponen de acuerdo, pues vamos a trabajar esto. Y luego entran en el proceso, “ahora ya sabemos qué queremos aprender”, “cómo lo vamos a aprender o “cómo vamos a hacerlo”. Y, se ponen en marcha mecanismos y ahí deciden ellos. El nombre de la clase “cómo se va a llamar”, todo lo deciden ellos y, son muy creativos, tienen muchas ideas y hacen muchas cosas.”

P22: Entrevista Profesora - 22:10 (64:64)

Así pues, el efecto en la formación de la identidad cívica de este tipo de estrategias se debe a que permiten la participación del alumno en la toma de decisiones y en la negociación de los aprendizajes dentro del aula y, por lo tanto, porque promueven el reconocimiento de la perspectiva del alumno en la elección de los contenidos del currículum, así como la adaptación de las prácticas educativas a los derechos cívicos del alumno, y el ejercicio efectivo de la ciudadanía desde dentro del mismo proceso de aprendizaje. De esta forma, la participación y la responsabilidad activa del alumno en la autodirección del proceso de aprendizaje, organización del grupo de trabajo y la gestión del trabajo escolar, proporcionan a los alumnos oportunidades concretas de practicar actitudes cívicas y habilidades sociales cuya práctica cotidiana influye positivamente en la formación del carácter cívico y moral del alumno.

R.: “Hay dos polos el campo de los derechos y de los deberes, del compromiso, yo creo que se trabaja en estos dos polos, en cuanto al campo de los derechos: el derecho a poder decidir, a expresarse a tomar las riendas de la propia actividad escolares. Por ejemplo, en Ambientes hay la posibilidad de escoger itinerarios, en todos los Ambientes que se puede, aunque hay Ambientes que son más dirigidos, hay algunos en los que el profesor dice: “se hace esto”, pero en general, el trabajo por Ambientes intenta partir de qué es lo que quiere desarrollar el niño o la niña o qué intereses tiene; en proyectos lo mismo. O

sea, la posibilidad de tomar las riendas de la propia vida, esto por un lado, la necesidad de contar con todas las voces, la posibilidad e ir desarrollando los procesos democráticos de toma de decisiones, que pueden desembocar en unas votaciones o no, o intentar llegar a consenso que es lo ideal.”

P23: Entrevista Director - 23:4 (26:26)

Así pues, el uso del currículum inclusivo y de prácticas educativas constructivo-dialógicas, permiten descentralizar el poder adulto-céntrico del docente y reconocer y respetar las libertades cívicas del alumno y, por tanto, permiten actualizar la condición de este como ciudadano pleno de derechos, sujeto activo y competente, y empoderar a los alumnos desde dentro del propio proceso de aprendizaje de manera que puedan ejercer los derechos y practicar hábitos cívicos tanto en el aula como en el entorno social inmediato.

La siguiente transcripción nos permite comprender la forma en que las prácticas pedagógicas que se emplean regularmente en la CdA, favorecen la formación de un yo social y la inmersión cívica del los alumnos, partiendo por la participación en la toma de decisiones relativas a los aprendizajes y la oportunidad de relación los contenidos cognitivos del currículum con los intereses, preocupaciones y expectativas que tiene los alumnos por el mundo social inmediato.

R.: “Empieza siendo un proceso de toma de decisión de las decisiones del aula, aunque no en las decisiones del centro. En parvulario ya empiezan pensando a partir de sus intereses cuáles son los trabajos que van a realizar. Dado que trabajamos por proyectos ellos empiezan ya votando desde P4, entonces ya empiezan votando, qué es lo que quieren trabajar; también hay todo un proceso de explicar, sobre qué es lo que quieren aprender, y para eso se hacen unas listas de temas que luego se votan. Por tanto, desde parvulario ya se empieza a participar en el currículum decidiendo, qué es lo que ellos quieren aprender mediante el trabajo de proyectos.”

P23: Entrevista Director - 23:1 (22:22)

Asimismo, esto permite que los docentes animen a los alumnos a movilizar y transferir sus conocimientos, aprendizajes y habilidades a situaciones concretas del medio social y cultural en que viven.

R.: “El plan de trabajo es a partir de este currículum que nosotros hemos trazado; para cada nivel proponemos unas actividades relacionadas, siempre con lo que está pasando en la escuela, con las actividades que se están haciendo; recuerdo el año pasado con la construcción del edificio de primero; cosas muy cercanas al alumno.”

P20: Entrevista Profesora - 20:9 (50:50)

R.: “Bueno, es una de las preocupaciones relacionar el currículum con el contexto social, pero yo creo que el currículum sí que posibilita que se relacione, pero no sólo posibilita que se relacione, sino que tenemos que ser capaces de establecer estas relaciones para que el aprendizaje sea significativo.”

P21: Entrevista Profesora - 21:14 (116:116)

De este modo, la CdA consigue que los alumnos asimilen aprendizajes instrumentales más funcionales y significativos, a la vez que se favorece la formación de un individuo con conciencia social y política, en cuanto los alumnos son incentivados desde el proceso de aprendizaje a entender y reflexionar sobre los problemas de interés público y a comprometerse e involucrarse activamente en la comunidad y la cultura local.

1.1.2. Subcategoría 1.2: Comprensión del Valor de la Participación y el Compromiso Cívico en Relación con el Contexto Social

1.1.2.1. El Impacto de los Ambientes y Proyectos de Aprendizaje en la Formación del Sentido de Pertenencia y la Conciencia Social

Otra dimensión del carácter cívico que necesario tener en cuenta en la formación de ciudadanía participativa y responsable, es la educación de la autonomía moral y la responsabilidad social, es decir, la formación de sujetos que sean capaces de elegir actos que coincidan con el valor de la justicia y de individuos que sean capaces de comprenderse a sí mismos como agentes democráticos cuya libertad y responsabilidad política se encuentran intrínsecamente vinculada al respeto de los derechos cívicos y políticos de una comunidad democrática. Así pues, parece imprescindible que la iniciativa educativa promueva el desarrollo de una ciudadanía con sentido de justicia y sentido de pertenencia a la comunidad, es decir, la formación de un “yo social” y de una ciudadanía con sentido de la

autonomía y la responsabilidad moral, la solidaridad activa y el compromiso social.

La formación de una ciudadanía con conciencia social, presupone que la escuela sea capaz de aceptar la importancia de la dimensión social de la educación, y de relacionar los aprendizajes curriculares con los problemas y asuntos de la comunidad, así como construir relaciones de compromiso y cooperación social con otros agentes educativos, y de esta manera potenciar la educación no formal. Así pues, la formación de una ciudadanía con conciencia social y de actores democráticos, supone que la escuela sea capaz de vincular los contenidos del currículum con los problemas públicos de la comunidad.

Además, esto implica que el proceso de aprendizaje considere todo el potencial educativo de la comunidad, entendiendo que los agentes sociales presentes en el territorio como socios colaboradores y corresponsables del proceso educativo, y que el aprovechamiento de los recursos educativos de la comunidad resulta ser una estrategia indispensable para poder vincular el currículum con la resolución de problemas y análisis en el aula de situaciones de la vida públicas y proporcionar aprendizajes que sean más comprensivos, funcionales y contextualizados, y, por tanto, más coherentes con la práctica en el proceso escolar de valores y actitudes democráticas.

La siguiente transcripción de una entrevista realizada a los alumnos contiene evidencias que nos permiten apreciar el potencial formativo de estrategias como el aprendizaje por proyectos y los ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la conciencia ecológica y medioambiental.

R.: "Ha salido de una idea que hemos ido a ver, investigar con el ambiente de Natura i Entorn y en cuanto hemos ido a investigar y esperábamos ver animales y esas cosas, cuando hemos llegado, lo único que había eran coches y sofás tirados, ropas tirada y de ahí hemos dicho con los niños en cuanto hemos llegado al colegio de que eso no podía ser y que lo tenían que arreglar; entonces la maestra se le había ocurrido la idea de hacer esta carta y el Ayuntamiento nos había dicho eso, y parece que no lo están cumpliendo."

P 6: Entrevista Alumna - 6:6 (42:42)

En este caso, se trata de un proyecto del “Ambient de Natura i Entorn” que gracias a una metodología participativa y activa, permite que los docentes promuevan la participación auténtica de los alumnos, la reflexión sobre los problemas medioambientales del entorno, y el análisis crítico del medio natural y social del alumno.

R.: “Sí fuimos al río. Eso fue en “Ambients” el año pasado, fuimos al río para ver como estaba, digamos de salud; y bueno, paseamos hasta llegar al río y miramos su temperatura, y miramos con instrumentos si está contaminada o no, y también hicimos una carta al Ayuntamiento con fotos para que vieran como estaba el río y que lo cuidaran más.”

P 8: Entrevista Alumna - 8:10 (149:153)

Así, podemos comprobar que, por una parte, la metodología de proyectos de aprendizaje, sirve para que los alumnos trabajen en el currículum asuntos de interés público y para motivar a los alumnos tomar conciencia de los problemas de interés públicos de su comunidad que afectan sus derechos cívico y sociales, como en este caso, la sobreexplotación de los recursos y la contaminación del medioambiente.

Asimismo, este enfoque metodológico, por otra parte, sirven para proporciona a los alumnos aprendizajes más comprensivos, funcionales y contextualizados, como en este caso, que permite transferir conocimientos instrumentales al análisis científico de las causas de un problema medioambiental, al tiempo que se ejercitan las libertades cívicas y políticas, transfiriendo los valores y las actitudes democráticas a la resolución de problemas en el contexto de su medio natural y social, y utilizando la habilidad de participar en acciones colectivas para el mejoramiento de las condiciones medioambientales de su entorno natural.

De este modo, podemos observar que el proyecto de aprendizaje, se trata de una metodología de enseñanza que es coherente con los principios democráticos, y que por tanto, permite estimular el desarrollo de la conciencia social crítica, incentivando el interés de los alumnos por reflexionar y opinar y sobre asuntos que afectan sus derechos como ciudadanos, comprender y vivir el significado de la responsabilidad social y experimentar la cooperación colectiva en la construcción del bien común.

1.1.2.2. La Repercusión del “Huerto Escolar” en la Formación del Sentido de Pertenencia y la Asociación con la Comunidad

Otro espacio educativo que nos parece de interés para el análisis por el rol que pueda cumplir en la formación de una ciudadanía participativa y el cultivo de una cultura democrática en la escuela. Es “*Huerto escolar*”, un espacio educativo asociado al Ambiente de Naturaleza y Entorno, cuyo origen y funcionamiento se debe a la iniciativa conjunta de docentes, familiares y alumnos. El “*Huerto Escolar*” merece nuestra atención como investigadores, porque como hemos podido comprobar, se trata de un espacio educativo que proporcionar a la comunidad educativa, un sinnúmero de oportunidades de participar en prácticas sociales y cooperativas con un contenido cívico intrínseco, que repercuten positivamente en la formación de la conciencia de grupo de los alumnos, el fortalecimiento de los vínculos afectivos con el grupo, y el sentido de pertenencia a la comunidad escolar.

R.: Sí, porque en el Ambiente de Naturaleza i Entorn un día fuimos al huerto y nos enseñaron a plantar patatas y cada grupo plantaba algo; uno plantaba algo y poníamos el cartel de qué era, si eran patatas, pues patatas. Poníamos patatas en tres idiomas, castellano, catalán e inglés.

P 2: Entrevista Alumna - 2:16 (149:149)

R.: En el huerto sí, porque lo hacíamos el año pasado y ahora intentamos cuidarlo y también intentamos, porque viene un señor que viene todos los días a ver cómo está el huerto; y si hay alguna legumbre que ha crecido o brotado él las desentierra y las quita; entonces las han cocinado y nos las han dado a probar, para que probemos una cosa que hemos plantado nosotros mismos en nuestro huerto.

P 6: Entrevista Alumna - 6:18 (72:73)

Por lo tanto, el “*Huerto escolar*” es un espacio del aprendizaje de competencias instrumentales, que al mismo tiempo promueve el aprendizaje de competencias cívicas y sociales. El fundamento de efecto formativo, se debe a que se trata de un espacio de participación y aprendizaje cooperativo, que favorece el desarrollo de prácticas grupales y vínculos afectivos con el grupo, relaciones de compromiso y cooperación entre los alumnos y la comunidad local. Así, el efecto formativo del Huerto Escolar en la actitud cívica, se debe al carácter comunitario de este espacio

educativo, que permite que los alumnos participen en su cuidado y mantenimiento, compartiendo la responsabilidad con alumnos de otros niveles educativos, y, que perciban la solidaridad y colaboración con la escuela de otros miembros de la comunidad como: padres, abuelos y vecinos.

R.: “Yo creo que más bien el proyecto vino de la escuela, es un espacio que no se utilizaba y que lo hemos utilizado nosotros... a nivel de barrio me parece que es un vecino el que nos cuida el huerto y si quieren venir vecinos voluntarios también pueden venir y a veces hemos buscado vecinos para acompañarnos. Nuestra idea de abrirse al barrio, cuando hicimos la actividad de puertas abiertas, a veces venía gente del barrio y se les invitaba a unirse, a ser voluntario. La idea es unirse abrirse al barrio”

P12: Entrevista Familiar - 12:39 (127:142)

Por lo tanto, el “*Huerto escolar*” se puede definir de manera sucinta, como un espacio educativo que promueve el encuentro cooperativo entre la escuela y la comunidad, que puede servir como espacio de participación e intercambio de conocimiento, conectando el currículum con la cultura viva de la comunidad, y de esta manera, aprovechar el potencial educativo de los familiares, vecinos, y de otros agentes educativos, presentes en el entorno social de la escuela.

Asimismo, el análisis de las experiencia educativa del “*Huerto escolar*” en la CdA investigada, nos ha permitido confirmar la importancia que tiene para el desarrollo del sentido de pertenencia grupal y de la responsabilidad social, que las escuelas cuenten con espacios educativos, en los cuales se puedan experimentar prácticas grupales que refuercen la conciencia grupal, el sentido de justicia y de pertenencia a la comunidad. Pues, como se puede deducir de las evidencias analizadas, estas prácticas socioeducativos, por un lado, permiten integrar los conocimientos instrumentales con los transversales; y por otro, que los alumnos establezcan más y mejores vínculos de reconocimiento, confianza y cooperación entre ellos y su comunidad, así como fortalecer los vínculos de cooperación entre la escuela y la comunidad local.

R.: Sí, el huerto hemos plantado nosotros semillas y han crecido; y salen lechugas, cebollas, entonces, pues comemos cosas que hemos cultivado

nosotros mismo. Luego, recogen la fruta que pueden pero no da abasto para todos lo que hay en el comedor

P.: ¿Y cómo es la participación de los niños en el huerto?

R.: Pues nosotros plantamos las semillas y un hombre que es el abuelo de una chica que está aquí en esta clase, que se llama Alejandro va y lo cuida muy bien.

P10: Entrevista Alumno - 10:22 (207:212)

R.: Bien, nos poníamos en filas y luego el que cuida el huerto hacia los agujeros y hacíamos filas para poner las semillas.

P.: ¿Cómo se organizaron para mantener el huerto?

R.: Siempre hay una persona que lo cuida, lo cuida él...

P.: ¿Qué hacían con los frutos del huerto?

R.: Sí, el chico los daba al cocinero y luego los comíamos.

P 2: Entrevista Alumna - 2:21 (151:161)

Por otra parte, también hemos podido comprobar que estas estrategias participativas y cooperativas, además, proporcionan espacios educativos que facilitan la inmersión del alumno en prácticas morales y sociales, que ayudan a promover la práctica de hábitos cívicos, y a experimentar y vivir en la escuela valores morales y democráticos. Asimismo, otra evidencia de la influencia formativa de experiencias de carácter cooperativo y solidario, como el “*Huerto Escolar*”, es que permiten fortalecer la conciencia social y el sentido de la responsabilidad moral. El desarrollo de esta mayor conciencia grupal y sentido de interdependencia social en la CdA, se desprende de análisis de las evidencias de que los alumnos entrevistados han internalizado la representación colectiva de que el “*Huerto Escolar*” es un bien común y, por ende, que el producto de la cosecha es algo que han producido “*entre todos*”.

R.: Sí, el Huerto, nosotros hemos plantado semillas y han crecido; y salen lechugas, cebollas, entonces, pues, comemos cosas que hemos cultivado nosotros mismo”.

P10: Entrevista Alumno - 10:22 (207:212)

Además, el análisis de las transcripciones nos ha permitido comprobar que el “*Huerto Escolar*” es un espacio educativo que tiene un doble objetivo pedagógico, en cuanto sirve a los docentes para transmitir tanto aprendizajes instrumentales como competencias transversales. De esta forma, además, los alumnos pueden

integrar los contenidos de conceptuales de ciencias naturaleza con objetivos transversales y transferir los contenidos del currículum a situaciones reales que permiten construir aprendizaje que sean más significativos y contextualizados.

R.: El Huerto que tenemos, plantamos: plantamos cosas y me recuerdo que nos dieron a cada alumno un poco de habas por haber hecho tantas cosas...

R.: Todos juntos, íbamos plantando, por ejemplo, uno cavaba, hacía el agujero y lo plantaba, entre los dos lo enterraban y lo regaban un poco.

P 4: Entrevista Alumna - 4:11 (202:212)

Asimismo, el *Huerto Escolar*, es un espacio educativo que permite fomentar la conciencia de grupo, el sentido de la responsabilidad social y el valor de la cooperación, porque según las evidencias recogidas en las entrevistas, el *Huerto Escolar* es percibido por los alumnos como un espacio más de participación y socialización cuyo cuidado y conservación dependen de la colaboración y la responsabilidad de todos la comunidad educativa.

R.: En el Huerto (...) ahora intentamos cuidarlo, porque viene un señor que viene todos los días a ver cómo está el Huerto y si hay alguna legumbre que ha crecido o brotado: él va las desentierra y las quita. Entonces las han cocinado y nos las han dado a probar, para que probemos una cosa que hemos plantado nosotros mismos en nuestro Huerto.

P 6: Entrevista Alumna - 6:18 (72:73)

R.: Sí, en los Ambient, el año pasado en Natura y Entorn, todos los que pasaban por ahí, hicimos el Huerto más o menos un poco, no plantamos todas las cosas, pero normalmente lo planta el Alejandro que es el dueño...

R.: Sí, nos daban unas cosas para plantar y nosotros las plantábamos. Íbamos por filas y las íbamos poniendo.

P.: Y la cosecha, lo que produjo... ¿Qué hicieron con lo que produjo el Huerto?

R.: No sé, creo que es la comida que nos sirven el comedor.

P 7: Entrevista Alumno - 7:24 (383:397)

Sin duda, esta imagen idealizada que tienen los alumnos entrevistados del *Huerto Escolar*, permite desarrollar la conciencia grupal de la escuela a través de la experiencia de la participación y cooperación de todos los alumnos en el proceso de plantar las semillas y repartir entre todos los frutos de la cosecha; asimismo esta experiencia grupal permite reforzar los vínculos afectivos de la escuela con la

comunidad local a través de la experiencia de la cooperación de otros agentes sociales en el cuidado y mantenimiento del *Huerto Escolar*.

Así pues, hemos podido comprobar que este espacio educativo, además, de su potencial para la transmisión de conocimientos instrumentales, puede tener un efecto formativo que permite reforzar el yo social y las actitudes cívicas, al contribuir a la internalización del ideal de una comunidad justa, reforzar los vínculos emocionales yo individual con el grupo social y al estimular la adhesión de los alumnos al grupo social.

1.2. Categoría 2: Comprensión Crítica y Lógica de los Problemas Sociales y Medioambientales de la Comunidad

En este apartado continuaremos con el análisis de la dimensión de competencia que hemos denominado "*Saber participar y ejercer la ciudadanía democrática*". En esta parte de la tesis nos proponemos analizar más evidencias sobre el efecto formativo de las prácticas pedagógicas y de las estructuras institucionales de la CdA estudiada, que puedan tener un efecto positivo en el desarrollo de las habilidades sociales y actitudes cívicas, asociadas a la ciudadanía participativa y responsables tales como: el juicio crítico, la autonomía moral, la iniciativa personal, el autogobierno, la responsabilidad activa, el compromiso social y la solidaridad.

Así pues, con el propósito de simplificar el análisis del material etnográfico, hemos intentado identificar aquellas experiencias educativas de la CdA estudiada, asociadas al desarrollo del juicio crítico y la comprensión del medio social, que se puede sintetizar en la subcompetencia: "comprensión crítica y lógica de los problemas sociales y medioambientales de la comunidad", y en cuyo análisis hemos utilizado los siguientes indicadores:

- *Comprensión crítica y lógica de las causas de situaciones próximas de desigualdad e injusticia social.*
- *Adopción de una actitud crítica y predisposición a implicarse socialmente para afrontar situaciones de desigualdad e injusticia social.*

1.2.1. Subcategoría 2.1: Comprensión Crítica de las Causas de Situaciones de Desigualdad e Injusticia Social

Esta dimensión de la ciudadanía se relaciona con el arte de hacer juicios morales y tomar decisiones sobre cuestiones públicas, realizar acciones individuales o colectivas con sentido social, y participar activamente en la construcción del bien democrático. El ejercicio efectivo de estas competencias supone la implicación de los sujetos en prácticas cívicas y culturales, basadas en el juicio crítico, la interacción social y el entendimiento común, tales como: procesos de deliberación colectiva, proyectos participativos, asambleas de clase, negociación y cogestión cooperativa de la vida pública.

Por tanto, nos referimos a habilidades como: la comprensión de la realidad social, el razonamiento moral, la toma de decisiones sobre asuntos de interés público y la acción social, es decir, aquellas habilidades y actitudes cívicas que permiten que los sujetos sean capaces de vincular el juicio abstracto y la voluntad subjetiva con las perspectivas, intereses y necesidades de la comunidad más amplia.

1.2.1.1. El Modelo de Relación entre la Escuela y la Familia y su Impacto en la Formación de la Conciencia Crítica y el Compromiso Social

El análisis de los datos etnográficos nos permite afirmar que la CdA investigada, es una escuela inclusiva y democrática, por tanto, se trata de una institución con una organización y estructura abierta a la participación de los alumnos en el currículum y de las familias y otros agentes educativos en los procesos escolares y extraescolares. Estas condiciones curriculares y organizacionales permiten que el centro, pueda aprovechar mejor los recursos cognitivos (la información, la experiencia y los conocimientos) de las familias y de la comunidad local para ampliar las oportunidades de participación en la toma de decisiones y, así como proporcionan las condiciones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, el enfoque inclusivo y la estructura democrática de la CdA, son variables que aumentan el potencial formativo de la competencia cívica y social, porque la

interacción bidireccional del centro con el entorno social y la implicación en el proceso de enseñanza de otros agentes sociales, incrementan significativamente los espacios de participación y diálogo, y por tanto, las oportunidades para poner en práctica las libertades públicas, de esta manera, la inmersión de los alumnos y familiares en una comunidad justa y una cultura democrática estimulan el desarrollo de hábitos y actitudes cívicas.

En el análisis de las siguientes transcripciones podemos encontrar evidencias que comprueban la importancia que tiene el enfoque inclusivo y la organización democrática que predomina en la CdA, para la promoción de la participación, la implicación social y la corresponsabilidad de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la toma de decisiones relativas a la organización y gestión de la vida escolar. Esta, transcripción nos permite hacernos una imagen del modelo de relación entre familia y escuela que se propone desde el enfoque progresista, inclusivo y democrático de las CdA.

R.: "Que hay un puente entre la familia y el colegio. No son entidades divididas, separadas. Que entre la vida cotidiana de ellos en la familia y el colegio hay puntos en común y que se intenta ir a una familia y escuela, porque creemos que en algunos colegios tradicionales esto no es así. Y la familia delega la educación en el colegio y al delegarla el niño entiende que una cosa es la familia y otra es el colegio."

P23: Entrevista Director - 23:20 (78:78)

Asimismo, otro aspecto que merece nuestra atención en relación a la competencia "saber participar y ejercer los derechos cívicos", es analizar la calidad del modelo de participación y empoderamiento que proporciona a los familiares la CdA. En este sentido, los datos analizados nos permiten inferir que la CdA estudiada, por lo general, proporciona oportunidades de ejercer una participación auténtica o proyectiva. La presencia de este tipo de participación, se caracteriza por altos niveles de calidad en cuanto a la conciencia de los participantes, el nivel de motivación, el poder de decisión democrática y el poder de cogestión y corresponsabilidad de los participantes.

Así que, la presencia en la CdA de este nivel de participación activa y democrática en las estructuras y proceso intraorganizacionales, es un factor que puede tener un efecto positivo en la formación de la identidad cívica de los alumnos y familiares y en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. A causa de que este tipo de participación auténtica o proyectiva es un factor de empoderamiento democrático en cuanto presupone una dinámica grupal en la cual las interacciones sociales que ocurren en el grupo se construyen primordialmente a través del diálogo igualitario, la reciprocidad normativa, el establecimiento de vínculos de empatía, relaciones de cooperación y el desarrollo de la conciencia grupal.

Por tanto, el análisis de las evidencias nos ha permitido comprobar que la participación auténtica es una práctica normal en la CdA. La prevalencia de la participación auténtica tiene sus antecedentes en el hecho de que la CdA, es desde sus orígenes un proyecto comunitario cuyo desarrollo y culminación por definición depende de la participación de todos los integrantes de la comunidad en la transformación social y cultural de la escuela, y del esfuerzo colectivo de alumnos, docentes y familias por superar las barreras a la participación y al aprendizaje, y alcanzar mejores resultados educativos para todos.

R.: "Si de los primeros, sí porque nos quedamos sin escuela para mi hijo, bueno mi hijo grande; y claro, nos enseñaron el proyecto y nos hizo mucha ilusión, tanto yo como el resto hicimos unas 45 familias, por eso es una escuela que nosotros iniciamos. Nos lo creímos mucho, incluso la etapa del "somni", de soñar lo que queríamos para la escuela, lo hicimos todo, nos fuimos integrando mucho, participando mucho, en las fiestas, en las salidas."

P11: Entrevista Familiar - 11:1 (25:25)

Por lo cual, podemos constatar que la participación directa de las familias en el gobierno y gestión de la escuela, se remonta a los orígenes de la CdA y que la participación de las familias en el centro está asegurada gracias a la consolidación de estructuras democráticas y procesos deliberativos, que permiten conciliar la perspectiva pedagógica de los docentes con los intereses y necesidades educativas de las familias, así como sincronizar las acciones educativas de la escuela con expectativas y costumbres de la familia.

Así pues, las evidencias de este modelo de participación auténtica y de estructuras de participación directa como las comisiones mixtas, nos permite sostener que el centro se caracteriza por promover un modelo cívico de relación entre la escuela y las familias, el cual se distingue por estimular y reforzar la participación de los familiares como socios-colaboradores y por proporcionar oportunidades para la práctica efectiva de las libertades públicas a través de la participación en la cogestión de la vida escolar. Por tanto, se puede inferir que la presencia del enfoque inclusivo, la organización democrática y el nivel de participación auténtica en relación con la gestión del centro, también proporcionan oportunidades reales a los familiares de percibirse a sí mismo como ciudadanos responsables y comprometidos con la vida pública, lo cual, evidentemente, tiene un efecto formativo en la formación de la identidad cívica y el desarrollo de las habilidades sociales y actitudes cívicas de los familiares que participan en la CdA como voluntarios.

En este sentido, cabe resaltar que este modelo cívico de relación escuela-familia, se caracteriza por estimular la participación y la implicación activa de las familias en la organización y gestión de la vida escolar, y por tanto, es la antítesis del modelo clientelar y consumista de relación que predomina en la escuela tradicional. Por lo tanto, la adopción de este modelo cívico de relación entre la escuela y la familia, implica que el centro reconozca de manera explícita la importancia de la participación de las familias en el proceso educativo y en la organización y gestión de la escuela. Así como, la aceptación del principio de la colaboración y corresponsabilidad educativa, según el cual, un factor clave en la superación de la exclusión y el aumento de las oportunidades de aprendizaje, es la complicidad entre escuela y familia.

R.: "(la participación de los familiares) Es muy rica y difícil, es muy rica, aporta mucho valor al colegio, muchísimo. De hecho, hay muchas personas participando aunque siempre decimos lo mismo, hay mucha participación, pero siempre ves a unas cuantas personas. Algunas personas tiene un compromiso muy elevado y otras tiene un compromiso muy escaso. Pero en general, para lo que hay, tenemos un nivel de participación muy grande dentro del horario lectivo y todavía más fuera del horario lectivo. De hecho las comisiones nos reunimos de noche, normalmente, a las 9:30. Algunas

comisiones se reúnen a medio día, pero básicamente nosotros nos reunimos fuera de horario, así que hay un trabajo muy importante.”

P23: Entrevista Director - 23:13 (52:54)

Además, la adopción de este modelo cívico de relación, permite que las familias tengan un papel más protagónico y activo en el gobierno y la coestión de la vida escolar, y por tanto, que las familias se perciban como agentes democráticos, y asuma compromisos y responsabilidades cívicas, que permitan desafiar el conformismo social que los convierte en meros receptores de servicios y consumidores de conocimientos. En estas estructuras de participación directa y de organización democrática de la CdA, pueden tener un efecto positivo en la formación de la identidad cívica de los familiares, en cuanto permiten impulsar la participación de los familiares como ciudadanos que pueden hacer uso de sus libertades cívicas para transformar y mejorar las condiciones educativas que limitan el derecho a la participación y el aprendizaje.

R.: “El hecho de ayudar es una recompensa, ver que los niños aprenden es una recompensa, el hecho de que puedes ayudar, que puedes participar que haces que una escuela mejore (...) es súper importante me siento útil, te va bien sentirte útil, lo haces para el otro, para sentirte útil, para la solidaridad.”

P12: Entrevista Familiar - 12:34 (111:111)

R.: “Para mí es importante, poder participar, decidir cómo son las fiestas, ir a las juntas, decidir que gastamos los integrantes del AMPA, así aportamos cosas a la escuela, bueno te hace sentir importante.”

P11: Entrevista Familiar - 11:27 (167:167)

Asimismo, el reconocimiento de los familiares como ciudadanos participativos y responsables, supone diseñar oportunidades concretas de participación a nivel institucional y curricular, crear las condiciones para el desarrollo de una cultura democrática en la escuela y un clima moral basado en relaciones de reconocimiento cívico, diálogo democrático, confianza y reciprocidad. Así como la creación de estructuras de participación directa y procesos deliberativos, que estimulen y refuercen la integración de los familiares como sujetos cívicos,

facilitando la participación de esto como socios cooperadores en la cogestión de la toma de decisiones a nivel de la organización y gestión de la vida escolar.

1.2.1.2. El Efecto Formativo de la Participación de las Familias en la Organización y Gestión del Centro

Los datos analizados también nos han permitido comprobar la presencia de estructuras de organización y gestión democrática que pueden tener un efecto educativo en el desarrollo de habilidades y actitudes cívicas, en cuanto se trata de órganos, que incrementan las oportunidades de participación directa, y, por tanto, el ejercicio de las libertades cívicas en relación con asuntos de interés común como la superación de las barreras educativas y la implicación en el mejoramiento de la calidad de la educación. Nos referimos a las denominadas *Comisiones Mixtas* de trabajo, que son órganos de presididos por un equipo compuesto por docentes, familiares y vecino que atienden diversas necesidades de tipo escolar y extraescolar. Se trata de estructuras de gestión democrática que se caracterizan por el predominio de la participación directa, la organización flexible y la comunicación horizontal, que desafían la estructura jerárquica, vertical y burocrática de las instituciones disciplinarias heredadas de la modernidad.

Además, las evidencias analizadas, nos permiten inferir que las *Comisiones Mixtas* debido a la organización horaria flexible y la diversidad de su composición social, facilitan la participación de las familias y de otros agentes educativos en la organización y gestión de la vida escolar, incluyendo, la posibilidad de la participación directa de que las familias se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual, se puede sostener que este tipo de estructura más participativa y dialógica, también tiene un efecto positivo en la superación de las posibles barreras institucionales, sociales y culturales que impiden el ejercicio de los derecho cívicos y políticos de los ciudadanos en el gobierno de las instituciones públicas.

Asimismo, los datos aportado por la investigación, nos han permitido verificar, que las *Comisiones Mixtas* son órganos de gestión democrática, que poseen un potencial transformador de las condiciones educativas e institucionales que impiden la materialización del derecho a la educación, en cuanto permiten establecer vínculos de asociación y colaboración entre la escuela y las familias, y aprovechar los recursos sociales y culturales de la comunidad para aumentar el potencial educativo de la escuela y las expectativas de logro de las metas educativas.

En el caso concreto de la CdA investigada, hemos podido constar la existencia de estructuras de participación directa como las “*Comisiones mixtas*” y la “*Gestora*”, que promueven el reconocimiento de los familiares como ciudadanos, y la participación activa de estos en la vida escolar como agentes sociales, y por tanto, se trata de estructuras institucionales que proporcionan a los familiares oportunidades concretas de experimentar distintos niveles de participación y de compromiso con la escuela, de acuerdo con el grado de interés, disponibilidad de tiempo, compromiso y conocimiento previos.

R.: “Las comisiones de hecho las llevan las familias, las comisiones las lideran uno o dos vocales y son los familiares los que convocan las reuniones, dan la orden del día, y que proponen. De cada comisión en principio tiene que salir un acta y allí se toman decisiones que van a favor del colegio. La comisión de comedor es la que vela porque la comida sea de la mejor calidad posible, encontrar la mejor empresa posible, la comisión de servicios también. Las extraescolares tienen una persona responsable y procuran tirar adelante. La comisión pedagógica por la acogida a las familias nuevas y por valorar un poco cómo va el colegio y por procurar la formación de los familiares.”

P23: Entrevista Director - 23:13 (52:54)

En cuanto al nivel de participación que se produce en las “*Comisiones mixtas*”, hemos podido verificar que, por lo general, estas estructuras promueven un tipo de participación directa, que puede abarcar diversos niveles de conciencia, motivación, toma de decisiones y empoderamiento de las personas involucradas, dependiendo sobre todo del tiempo disponible y del compromiso de los familiares con la educación de sus hijos. Así, el hemos podido comprobar que el compromiso de los familiares puede ir desde la forma de participación más superficial, en la

cual los participantes son informadas y/o consultados sobre el significado de la intervención a realizar, pero sin llegar a tomar parte del proceso de toma de decisiones y realización del proyecto, hasta el nivel más alto de participación, en la que los familiares toman parte activa en todas las etapas del proceso de planificación y desarrollo de proyecto y acciones concretas con el propósito de superar barreras educativas y sociales que limitan el logro de las metas educativas.

A continuación, presentamos una relación completa de los órganos de gestión participativa que hemos podido identificar en la CdA investigada:

- Comissió pedagògica
- Comissió voluntariat
- Comissió menjador
- Comissió d'obertura al barri:
- Comissió de nouvinguts:
- Comissió escola de pares
- Comissió de formació en comunitat d'aprenentatge
- Comissió sortides i festes
- Comissió decoració
- Comissió informàtica
- Comissió econòmica
- Comissió de socialització de llibres
- Comissió comunicació

Así, hemos podido determinar que las Comisiones Mixtas son un órgano institucional que promueve la participación auténtica y democrática. El incentivo de la participación auténtica es otro factor decisivo en la enseñanza de una ciudadanía activa y responsable y en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, en cuanto se promueve el reconocimiento de los familiares como agentes democráticos, la implicación en la toma de decisiones, y el dialogo igualitario como principal instrumento de transformación.

R.: Cuando todo lo que se hace en la escuela, es un esfuerzo de los padres, es muy bueno, y hay padres que les importa, y que luchan porque todo vaya adelante y todo vaya bien...

P17: Entrevista Familiar - 17:15 (38:39)

Por otra parte, este tipo de participación auténtica tiene un efecto educativo poderoso en la formación cívica de los familiares, porque permite eliminar los factores “exclusores” que dificultan la participación como: las relaciones jerárquicas y burocráticas, la distancia entre representante y representado, la asignación a priori de roles y la distribución desigual del poder. Asimismo, esta forma de participación auténtica o proyectiva, permite que las familias tomen parte activa durante todo el proceso de planificación, negociación y toma de decisiones de los contenidos del proyecto, por lo cual se trata de un proceso de participación que permite incrementar considerablemente, las oportunidades de que las familias y voluntarios, puedan involucrarse en experiencias democráticas y prácticas cívicas que pueden tener un efecto educativo en el desarrollo de actitudes cívicas y habilidades sociales.

De esta forma, podemos afirmar que la participación auténtica de los familiares, permite promover la participación en la toma de decisiones, manifestar las expectativas y necesidades educativas y las reivindicaciones sociales de las familias cuyo reconocimiento por la institución, permite mejorar la gestión de la escuela y el éxito del proceso de aprendizaje. Asimismo, la participación auténtica contribuye a la construcción de la conciencia cívica y política de los familiares y a la transformación de los significados culturales y las prácticas educativas que impiden la concreción de la igualdad de oportunidades de participación y de aprendizaje en la escuela. En consecuencia, la participación proyectiva o auténtica, posee un enorme potencial para la formación de la conciencia cívica de los familiares, el modelamiento de actitudes cívicas y habilidades sociales, y la construcción de una cultura democrática en la escuela.

R.: “Estamos divididos en tres subcomisiones este año. Una que lleva la continuación del proyecto en una secundaria; otra que lleva la participación, el trabajo de las familias nuevas en el cole; y otras subcomisión que lleva unas dinámicas de hacer más fluida la comunicación profesional o padres, a niveles, en términos de enseñanza y la comisión pedagógica nos encargamos de, no sé, hacer lecturas, del proyecto del centro, de recoger necesidades del claustro en cuanto a divulgación, a recoger tareas específicas, como cuando se hizo un sondeo de todas las publicaciones que habían en el mercado de todos los cursos y de las asignaturas para poder hacer un “cribaje” y poder recoger las que más interesaban a los equipos de docentes.”

P15: Entrevista Familiar - 15:27 (120:121)

Asimismo, la participación de las familias en la escuela sirve también para mejorar la calidad del proceso educativo y el rendimiento académico de los alumnos, porque la conciliación entre escuela y familia, garantiza que los docentes y los padres tengan expectativas congruentes sobre el rendimiento y el comportamiento de los alumnos, y que los docentes puedan coordinar las intervenciones educativas con el conocimiento y apoyo de los familiares, y que se concuerden entre la escuela y la familia las mismas actitudes y valores para abordar los problemas de conducta o de aprendizaje de los alumnos.

R.: Aquí, en el colegio creo que la comunidad de aprendizaje lo que tiene, es que explícitamente se define como necesitada de esa colaboración, o sea, no se entiende el colegio como una isla, si el colegio es una isla difícilmente conseguirá que los alumnos y alumnas aprendan bien y con satisfacción.

P23: Entrevista Director - 23:12 (50:50)

1.2.1.3. La Construcción de un Espacio Educativo Ampliado y la Formación de una Ciudadanía Crítica y Comprometida

Así pues, hemos podido comprobar que la participación directa y la colaboración entre la escuela y la familia es otro rasgo de la idiosincrasia de la CdA estudiada, este enfoque inclusivo, abierto y participativo de las estructuras de gobierno de la escuela, repercute positivamente permitiendo aumentar el potencial educativo y ampliar el escenario educativo. De esta forma, estas estructuras de gobierno participativo y deliberativo, constituyen la condición institucional que permite estimular y reforzar el establecimiento de relaciones de asociación y colaboración entre la escuela y los agentes educativos de la comunidad. Así, se incrementan las relaciones bidireccionales entre la escuela y el medio social, lo cual aumenta significatividad y funcionalidad del proceso de aprendizaje, permitiendo que el curriculum trascienda las murallas de la escuela y se enriquezcan los contenidos de aprendizaje, integrando al proceso escolar los significados culturales y las prácticas sociales propias del contexto social del alumno, y que las prácticas

educativas y las actividades de aprendizaje, se relacionen con los problemas y situaciones de interés público que preocupan a los alumnos.

En la siguiente transcripción de la entrevista realizada al director podemos comprobar la preocupación que existe en la CdA estudiada por construir una red educativa comunitaria, así como una confirmación de la importancia que la CdA atribuye a la adopción de un enfoque inclusivo y socioeducativo del proceso de enseñanza que entiende la educación desde la perspectiva de una sociedad del conocimiento como la construcción de un escenario educativo ampliado.

R.: “Las comunidades de aprendizaje son centros que están totalmente enraizados, arraigados en el barrio en donde están (...) Nosotros todavía tenemos que trabajar más con las entidades del barrio. Por ejemplo, el colegio forma parte de la Junta del Centro Cívico y el Centro Cívico aglutina todas las entidades y asociaciones que hay en el barrio. Por tanto, hacemos trabajos conjuntos en el barrio cuando celebramos una tradición. Por ejemplo, los Drac, viene las diferentes entidades de Granoller, viene y nos hablan de lo que hacen, las funciones que tiene y, además, el Ayuntamiento de Granoller tienen un plan de zona que en el que ya se procura que las entidades trabajen conjuntamente, porque la idea es que toda la ciudad es educadora y hay que aprovechar ese potencial.”

P23: Entrevista Director - 23:23 (50:50)

En esta transcripción también podemos constatar nuevas evidencias que confirman dos de los principales rasgos de la CdA investigada: la noción de la acción educativa como una corresponsabilidad de toda la comunidad y la consolidación de un espacio educativo ampliado como un objetivo prioritario de la CdA, lo cual implica una perspectiva socioeducativa del proceso de enseñanza y la creación de condiciones organizativas que permitan consolidar un pacto de corresponsabilidad entre la CdA, los familiares y otros agentes educativos del territorio. Asimismo, en concordancia con esta noción de ampliación del efecto educativo a toda la comunidad y la necesaria construcción de un nuevo pacto social por la educación, el proyecto educativo de la CdA asume el enfoque inclusivo y socioeducativo que entiende la escuela como una institución abierta al medio social y dotada de una organización institucional, capaz de establecer relaciones bidireccionales entre la escuela y el territorio.

En la siguiente transcripción podemos encontrar más evidencias de la representación que tiene los familiares del proceso de aprendizaje como una acción de responsabilidad colectiva y cooperativa, y de una función social que se debe distribuir por todo el territorio, por lo cual se comprende la educación como un espacio educativo ampliado, que con la participación y compromiso de la comunidad, puede y debe ir más allá de lo que se enseña en la escuela y del trabajo docente de transmitir unos conocimientos disciplinares.

R.: “Lo que pasa es que aquí siempre colaboramos los padres, pero no es necesario que siempre sean los padre lo que vengan a hacer grupos interactivos, que sean abuelos, tíos, amigos, vecinos, o sea, no tienen por qué tener un hijo en la comunidad de aprendizaje para venir a hacer grupos interactivos. Lo puede hacer un vecino del barrio que nunca ha venido a GIA. Eso para que la comunidad este más integrada cuando hicimos la etapa del “somni” de soñar, lo que queríamos, participaron tanto padres como alumnos, la gente del barrio, funcionarios del ayuntamiento, o sea se pidió, el sueño a mucha más gente, no sólo a las familias y los niños, sino a gente que tenía relación con la escuela, a los trabajadores de educación del ayuntamiento, a la asociación de vecinos, participó mucha más gente.”

P11: Entrevista Familiar - 11:42 (243:243)

Asimismo, esta noción de la acción educativa como corresponsabilidad individual y social, que promueve el aprovechamiento de todo el potencial educativo de la comunidad en el proceso de aprendizaje, es congruente con el enfoque educativo constructivo dialógico y el aprendizaje activo y social que fomenta la CdA, en cuanto estos asumen en igualdad de condiciones el aporte de la cultura académica de la escuela al currículum y el proceso de enseñanza, como los conocimientos y aprendizajes provenientes de la experiencia personal de los alumnos y de la cultura vivida y la experiencia social de la comunidad. De esta forma, podemos afirmar que la CdA estudiada, desde una perspectiva socioeducativa, asume que la educación no es un trabajo exclusivo de la escuela ni de las familias, sino una responsabilidad compartida, que requiere la construcción de un espacio educativo ampliado, cuya plena realización implica dotar a la escuela de estructuras de gobierno y de procesos de educación, que sean capaces de articular y organizar en un proyecto coherente los diversos agentes y recursos educativos de la comunidad.

En la siguiente transcripción podemos inferir más evidencias de la importancia atribuyen los docentes en el éxito de la acción educativa a la corresponsabilidad y el compromiso social en el éxito del proceso educativo, y de la representación que tienen los docente de la relación entre escuela y comunidad, que desde una perspectiva socioeducativa reconoce el rol educativo que le cabe a cualquier agente social presente en el territorio y que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede acontecer en cualquier escenario del entorno local.

R.: Necesitamos mucho vivir lo que es el barrio y la ciudad, entonces desde que son pequeñitos, desde que entran al colegio de 3 años, salimos mucho por el barrio; intentamos conocer el barrio; intentamos que la gente del barrio nos conozca; intentamos que se implique, que la gente del barrio venga, que nos expliquen cosas del trabajo que pueden llegar a hacer, es decir, que toda esta peña, intentemos que esté en el colegio y que se vea.

P25: Entrevista Profesor - 25:17 (57:57)

A continuación analizaremos otras evidencias de la forma en que la CdA investigada, incentiva a los familiares y docentes a asumir un rol más protagónico en la cogestión de la organización y el funcionamiento del centro, proporcionando a los familiares estructuras democráticas y procesos dialógicos de participación, que abarcan diversos grados de participación y que permiten la participación de los familiares tanto en asuntos relacionados con el gobierno y la organización de la vida escolar como en asuntos relacionados con el currículum y el proceso de aprendizaje, produciendo prácticas y experiencias cívicas que permiten fortalecer los vínculos de cooperación entre los docentes, la familia y la comunidad.

R.: “En una comunidad de aprendizaje los mismos valores que intentas hacer llegar del dialogo, del respeto, etc., lo intentas hacer llegar a los padres; Así, nosotros no tenemos sala de maestro, porque es la sala de la comunidad en la que, claro, también entran los padres; este martes estuvimos aquí hasta las doce de la noche, haciendo la reunión de una comisión.”

P24: Entrevista Profesora - 24:22 (53:53)

Así pues, podemos concluir que en la CdA estudiada, se dan las condiciones para el reconocimiento de la igual libertad y dignidad de las personas, la puerta de entrada a la construcción en la CdA de una cultura democrática que posibilitan la

inmersión cívica de los familiares en prácticas sociales y políticas, que tiene un efecto formativo en el desarrollo del carácter y las actitudes cívicas, en cuanto estimula la participación de alumnos, docentes y familiares como agentes democráticos, que pueden realizar entre todos acciones con contenido social y cultural destinadas a la realización del bien democrático.

1.2.2. Subcategoría 2.2: Adopción de una Actitud Crítica y de Compromiso para Afrontar Situaciones de Desigualdad e Injusticia Social

1.2.2.1. Un Caso de Micropolítica: Análisis de la Participación de las Familias y Docentes en la Comisión de Comedor

Siguiendo con el análisis del efecto formativo del modelo cívico de relación entre escuela y familia, analizaremos la participación de las familias y los docentes en la “Comisión Comedor”, objeto de análisis que nos permitirá corroborar más evidencias del desarrollo de la dimensión Saber ejercer la ciudadanía democrática y, más específicamente de la formación de la subcompetencia: juzgar críticamente la realidad, y adoptar una actitud de responsabilidad y compromiso social.

R.: En el comedor la empresa que había no nos gustaba, así que la hemos cambiado, no los padres sino la comisión mixta que también está integran por los profesores; ha sido una decisión de comisión, porque no nos iba bien.

P12: Entrevista Familiar - 12:15 (48:48)

La *Comisión Mixta de Comedor* es un caso emblemático de participación auténtica, que merece la pena analizar en cuanto se trata de una estructura, que nos permite explorar los efectos educativos y sociales del proceso de transformación social y cultural dentro del seno de la CdA, que no permite comprender el modo en que la estructura participativa y democrática de la CdA, contribuye de manera positiva a al desarrollo de procesos de micropolítica (Terrén; 2008), que facilitan el cambio institucional y proporcionan oportunidades para el desarrollo de hábitos sociales y disposiciones cívicas.

La siguiente transcripción nos enseña evidencias de la forma en que las *Comisiones Mixtas* utilizan la micropolítica comunitaria para organizar y gestionar un asunto

de interés común, que lesiona el derecho de los alumnos y frena el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, nos referimos a la *Comisión de Comedor*, que ponemos como un ejemplo concreto del rol que juega la micropolítica hecha desde abajo por familiares y docentes, en el enfrentamiento de los asuntos y problemas comunes que lesionan el derecho a la educación desde un enfoque comunitario o “entre todos”.

Así, en este caso concreto de micropolítica (Terrén; 2008), podemos comprobar la forma en que la participación y el emprendimiento social, motivado por la búsqueda de interés general y el bien común, son capaces de producir las transformaciones culturales y sociales necesarias para transformar la realidad social y superar las barreras institucionales y educativas, que son causa de malestar psicosocial y provocan injusticia educativa.

R.: “Esta comisión ha realizado un trabajo muy intenso para tener un comedor y una alimentación más inclusiva para los niños, ya que en el colegio hay un grupo de niños celíacos que requieren de una atención y unos cuidados especiales en su dieta. En principio la empresa que les proveía la alimentación no contemplaba este tipo de alimentación y tampoco tenía los cuidados que se requieren en este tipo de casos a la hora de preparar y servir los alimentos para celíacos.”

P26: Diario de Campo - 26:4 (20:20)

En esta transcripción también podemos encontrar evidencias del efecto educativo que tiene la participación de las familias en la Comisión de Comedor para el desarrollo de la conciencia, pues, permite a los participantes desarrollar habilidades cívicas y sociales como el sentido de comunidad, la responsabilidad compartida y la solidaridad, el autonomía y la autoorganización, habilidades y actitudes que son imprescindibles para enfrentar los desafíos y problemas desde una perspectiva comunitaria cuya solución requieren de la conciencia de grupo, sentido de la justicia y el compromiso y la cooperación de alumnos, docentes y familiares.

Asimismo, la participación de los familiares en la micropolítica democrática de la CdA, sirve para conectar las voluntades individuales con los problemas y necesidades de la comunidad, cuyo enfrentamiento requieren un enfoque de

comunidad justa, el ejercicio activo de las libertades cívicas y el desarrollo de habilidades de la discusión democrática. Además, estos procesos de micropolítica transforman a los familiares en agentes democráticos, y desarrolla la conciencia crítica de las familias y su disposición a enfrentar de forma asertiva las situaciones de exclusión educativa y las barreras a la participación, también aumenta las oportunidades de compromiso y colaboración de los familiares con el Centro, así como las actitudes cívicas y sociales necesarias para trabajar de manera cooperativa en la búsqueda de alternativas y soluciones a los desafíos de la vida escolar.

Así, la participación de los docentes y familiares en este proceso de micropolítica democrática en la idiosincrasia de la CdA, se refleja en una mayor frecuencia de procesos sociales y comunicativos democráticos, tales como: aumento de la interacción social, el intercambio horizontal de ideas, la construcción dialógica de acuerdo y una mayor corresponsabilidad y relaciones de cooperación entre las partes. La existencia de estos procesos de micropolítica democrática, se debe a que la idiosincrasia de la CdA reconocen explícitamente entre sus principios programáticos, la importancia para el desarrollo institucional de contar con los factores socioeducativos como: la inteligencia cultural, el diálogo igualitario, la experiencia de la comunidad, confianza recíproca y el desarrollo de habilidades comunicativas. De esta manera, las actitudes cívicas y las habilidades sociales, y, la cultura moral de la comunidad, son percibidas por la CdA como uno de los principales recursos sociales con que cuenta la escuela para conseguir la sinergia social necesaria para superar las barreras al aprendizaje y transformar las condiciones educativas y sociales que limitan el derecho a la participación y la educación de todos.

R.: “Los trabajos que tengan los padres o madres ayudan mucho a conocer el tema, por ejemplo, en la comisión de comedor, hay un padre que conoce el tema de la comida para escuelas, por eso tener una persona que conoce por dentro el tema ayuda mucho. Yo soy técnico, cuando hay que poner la música, yo apporto poniendo la música, cada uno aporta lo suyo a las cosas de la comunidad, el marido de un familiar es médico y un día vino e hizo de médico para los niños, lo hizo más cercano, vino un día una tarde y estuvo un día con dos clases mostrando que hace un médico; otro que es músico vino una tarde a

tocar, eso es aprovechar lo que cada uno puede aportar, cada padre o madre aporta con lo que puede hacer.”

P11: Entrevista Familiar - 11:47 (259:259)

Por otra parte, la participación de los familiares y docentes en estos procesos y estructuras de micropolítica institucional como el que proporcionan las *Comisiones Mixtas*, no sólo significan una mayor participación de las familias en la organización y gestión de los desafíos y problemas de la vida escolar, sino que al mismo tiempo, en cuanto la participación de los docentes y familias se basa en la interacción igualitaria, la deliberación democrática y el sentido de justicia, la micropolítica institucional en la medida en que es una auténtica experiencia de participación, se constituye en una experiencia formativa que contribuye significativamente a la construcción de la propia identidad de los docentes y familiares como ciudadanos, y a que se perciba a sí mismos como agentes democráticos, más críticos, autónomos y socialmente comprometidos.

R.: “Bien, el hecho de poder participar de decir lo que cada uno piensa, tanto en las comisiones como en las reuniones, pienso que es positivo, pienso que te engrándese como persona”.

P11: Entrevista Familiar - 11:37 (223:223)

R.: “Sentirte que tu aportación es válida y que cuando das recibes, ese intercambio, que todos estamos aprendiendo, o sea, que la experiencia es compartida del todo. No voy allí a vaciar nada, o sea, me llevo un montón de cosas y yo creo que eso llena mucho y aporta mucho el intercambio cuando lo vives”.

P15: Entrevista Familiar - 15:8 (46:46)

Asimismo, la siguiente transcripción nos ofrece más evidencias de la capacidad de la micropolítica de las Comisiones Mixtas, y en concreto, de la *Comisión de Comedor* para promover la conciencia crítica, permitiendo que los procesos grupales de intercambio de ideas y experiencias, el debate de punto de vista y la deliberación argumentada, conviertan al grupo en un instrumento de análisis crítico y de reflexión moral sobre los problemas de interés común de la escuela relativos al funcionamiento y el comportamiento de sus miembros, así como organizar y aprovechar las redes sociales para establecer acuerdos generales y construir la voluntad común, que permitan producir cambios en la organización y la

transformación de las pautas educativas y culturales del centro que impiden la concreción del derecho a la educación y la participación.

R.: "Sí, votamos con todos los padres el tener una empresa con productos ecológicos y con integración social de personas en riesgo de exclusión, pues gente con pocas posibilidades, es una empresa que trabaja con gente en riesgo de exclusión. Y además mucho de los productos ecológicos y son una gente que son muy abiertas que ahora estamos trabajando, pues yo que sé queremos reducir la cantidad de proteínas, trabajamos con ellos muy unidos. Yo ayer fui a comer al comedor, yo fui a comer con los niños esto no pasa en ningún otro sitio."

P12: Entrevista Familiar - 12:16 (48:48)

Además, el análisis de la transcripción anterior nos revela más evidencias sobre cómo la participación democrática y el dialogo igualitario que se practica en las comisiones mixtas ha permitido desarrollar la capacidad de analizar de forma crítica los problemas de bienestar escolar que afectan el interés común. En este caso concreto, la micropolítica (Terrén; 2008), llevada a cabo en el seno de la organización por la Comisión de Comedor, ha contribuyendo a identificar problemas y superar la situación de maltrato de los alumnos en el comedor por los auxiliares y transformar una pauta de alimentación perjudicial para la salud de los alumnos a causa del exceso de comida prefabricada.

R.: El monitoraje (de la Empresa de Comedor) era muy malo, gritaban a los niños y, entonces se cambió el monitoraje, porque no va con nosotros que griten a los niños y todo vaya a base de ordenes; y la comida tampoco iba bien, hicimos un seguimiento durante un año, y, finalmente, se decidió que no iba bien y se cambió.

P12: Entrevista Familiar - 12:15 (48:48)

De este modo, podemos afirmar que las *Comisiones Comedor* es un ejemplo de cómo la micropolítica democrática de las *Comisiones Mixtas*, ha permitido transformar los conceptos y valores impuestos por el mercado respecto al funcionamiento del comedor y la cultura alimentaria; que en este caso han sido reemplazarlos por la perspectiva cívica del derecho a la soberanía alimentaria y la alimentación de proximidad, que se basa en principios y conceptos propios de la

economía ecológica y del bien común como: comida orgánica, empresa del bien común, comercio justo, cooperativas de consumo y productos de proximidad.

R.: “La empresa que se ha cogido es una empresa con ideales muy parecido a los de una comunidad de aprendizaje en asuntos de comida, con productos naturales, productos ecológicos, no al cien por cien, porque los productos ecológicos suelen ser caros y, luego, el precio del menú no puede pasar un precio, porque económicamente tiene que ser viable, mis hijos en el cambio se quejaban, pero se han ido integrando, porque aquí comen cosas más integrales, más cereales, y se han ido acostumbrando y haciendo el hábito, ya ni se quejan”.

P11: Entrevista Familiar - 11:45 (258:258)

Por último, podemos afirmar que esta experiencia de participación ha permitido que los familiares recuperen su soberanía como ciudadanos críticos y transformativos, ejerciendo las libertades cívicas para cuestionar y transformar prácticas institucionales y pautas culturales que limitaban la soberanía de la comunidad y ponían en riesgo el bienestar de los alumnos. Asimismo, hemos podido constatar que el trabajo en las *Comisiones Mixtas*, la discusión democrática y la participación de las familias en procesos de micropolítica, han permitido desarrollar entre los familiares de una mayor conciencia crítica y autonomía cívica, fortalecer la conciencia de grupo y sentido de la corresponsabilidad entre familiares y docentes, y aumentar el sentido de autoeficacia y el empoderamiento de los docente y familiares.

En resumen, el análisis del material etnográfico, nos permite inferir que las Comisiones mixtas, proporcionan el espacio idóneo para el desarrollo de procesos grupales de participación y diálogo, que como hemos podido comprobar, tienen un gran potencial formativo en la identidad cívica, y, por tanto, que las condiciones institucionales y pedagógicas presentes en la CdA estudiada, promueven el desarrollo de una cultura cívica de reconocimiento y una estructura de gobierno inclusiva y democrática, que tienen un efecto educativo positivo en la formación de una ciudadanía participativa y responsable.

1. 3. Categoría 3: Participación Activa y Responsable en la Mejora del Entorno Social y Ambiental

La formación de una ciudadanía participativa y con compromiso social supone una intervención educativa enfocada hacia la formación de sentimientos de pertenencia, compromiso social, responsabilidad colectiva y respeto moral por las normas del grupo y la comunidad. La formación de esta ciudadanía responsable y solidaria, con sentido de comunidad, requiere que los sujetos desarrollen la capacidad para comprenderse a sí mismo y su propia identidad personal como parte integral de una comunidad social y política, y que estos abracen una cultura cívica común basada en la ética de las virtudes cívicas y los derechos humanos.

Así pues, cualquier respuesta educativa en este sentido, debe promover el interés de los alumnos por la vida pública, y la vinculación de las libertades y responsabilidades cívicas con los asuntos y problemas de la vida escolar, el contexto social y la cultura vivida de los alumnos. Asimismo, las prácticas educativas dirigidas al desarrollo de las habilidades y actitudes cívicas, deberían promover la movilización y aplicación de las libertades cívicas a la realización de proyectos solidarios o resolución de problemas, que permitan a los alumnos analizar problemas relacionados con la vida cotidiana de la vida escolar y del medio social relacionados con la injusticia social.

Por tanto, otro aspecto que tenemos que considerar en nuestro análisis del efecto educativo de la CdA, es la capacidad de los alumnos para participar de manera activa y responsable en acciones solidarias de mejoramiento del entorno social, y su capacidad para analizar las causas lógicas y sociales de estas problemáticas, cuya competencia depende del desarrollo de habilidades sociales y actitudes cívicas complejas, tales como: la conciencia crítica, la responsabilidad activa, el compromiso social, la manifestación de sentimientos prosociales y conductas de ayuda.

Así pues, en esta parte del análisis hemos empleado los siguientes indicadores de los comportamientos observables de los alumnos de la CdA investigada, que pueden estar relacionados con el desarrollo de la dimensión de competencia:

“Saber participar y ejercer la ciudadanía”.

- *Participación activa y responsable en actividades orientadas a la mejorar del entorno social.*
- *Proposición de alternativas para afrontar situaciones próximas de desigualdades e injusticia social*

1.3.1. Subcategoría 3.1: Participación Activa y Responsable en Actividades Orientadas a la Mejorar del Entorno Social

En esta parte del análisis explicaremos el efecto educativo de la CdA en el desarrollo de competencias tales como: el juicio crítico, la responsabilidad activa, y el compromiso social. Además, analizaremos el enfoque pedagógico y las estrategias de aprendizaje que emplean los docentes de la CdA para integrar las distintas áreas del conocimiento y vincular los contenidos del currículum con las problemáticas sociales y medioambientales, y mostrar como los docentes de la CdA incentivan a los alumnos reflexionar de forma crítica sobre los problemas de la vida cotidiana y a comprender y enfrentar con un enfoque comunitario los problemas de su medio social.

1.3.1.1. La influencia del Enfoque Educativo y las Estrategias de Aprendizaje en el Desarrollo de la Identidad Cívica y Política

El análisis de los datos etnográficos nos ha permitido determinar que el enfoque del currículum y de las práctica pedagógicas de los docentes de la CdA estudiada, se caracteriza por intentar proporcionar a los alumnos aprendizajes significativos, funcionales y contextualizados, por lo cual la acción educativa de los docente se orienta a sensibilizar a los alumno con los problemas sociales y medioambientales del contexto natural y social, que reflexionen de manera crítica sobre estas cuestiones y que realicen acciones grupales de investigación, servicio aprendizaje y servicio a la comunidad, intentando vincular los contenidos del currículum y las tareas escolares con los asuntos de la vida cotidiana que preocupan a los alumnos.

La prevalencia de este enfoque integrado del currículum y de estrategias y actividades de aprendizaje que promueven el aprendizaje situado y la resolución

de problemas o tareas complejas, tienen la particularidad de contribuir a que los alumnos se perciban a sí mismo como ciudadanos críticos, responsables y solidarios sensibilizándose con problemas sociales o medioambientales del medio social, y proporciona la posibilidad de que los alumnos, puedan experimentar la participación, la responsabilidad y la solidaridad, conectando los aprendizajes del currículum con la reflexión crítica sobre problemas de injusticia sociales o conflictos medioambientales que pueden descubrir los alumnos en su entorno social.

La siguiente transcripción nos proporciona evidencias empíricas sobre la forma en que las prácticas pedagógicas y actividades de aprendizaje que se realizan habitualmente en la CdA, estimulan la conciencia cívica y el fortalecimiento de vínculos de responsabilidad social de los alumnos con la comunidad. En esta transcripción podemos encontrar evidencias del esfuerzo de los docentes en que los alumnos construyan un aprendizaje más reflexivo, significativo y contextualizado, privilegiando la integración de los contenidos y objetivos del currículum con los problemas de la vida cotidiana de interés público y con el interés y preocupación de los alumnos por su entorno social y medioambiental.

R.: "Entonces tienen que ser cosas como muy, muy, funcionales, muy próximas a los niños, porque lo importante es el entorno, pero el entorno más cercano. Sí, que es verdad que, hemos visto que tenemos para nuestro gusto poca relación con el barrio, con el entorno, es un barrio que hasta ahora. Supongo que ya has visto que por construcción desde esta calle de aquí hacia atrás, hacia el centro de Granoller era un barrio, era un barrio muy cerrado, era un barrio periférico, hace unos años esto era un barrio muy de las afueras, vino la escuela y ahora empezó a crecer a nivel de pisos, has visto que se está construyendo... Pero, aun así creemos que estamos poco vinculados con el entorno."

P19: Entrevista Profesora - 19:11 (47:47)

Esta preocupación de los docentes por incluir la subjetividad del alumno en el currículum y por conectar los aprendizajes curriculares con el entorno social del alumno, parece que es un factor que desempeña un rol fundamental en la formación de la ciudadanía, porque permite que los alumnos sean reconocidos como ciudadanos activos desde la práctica educativa misma, en cuanto este enfoque pedagógico posibilita que las inquietudes y opiniones de los alumnos

sobre los asuntos públicos de su medio social sean realmente consideradas y valoradas a la hora de diseñar y trabajar los contenidos del currículum.

Así, el reconocimiento explícito de las perspectivas y opiniones de los alumnos como ciudadanos en la construcción del aprendizaje y realización de las tareas escolares, es un prueba de que los docentes de la CdA son capaces de atender la voz de los alumnos sobre los problemas ciudadanos, sino que también significa un incentivo a la formación de la conciencia cívica de los alumnos, en cuanto se les anima a expresar sus opiniones y puntos de vistas sobre los asuntos de interés públicos y se les invita a participar en el mejoramiento de su ciudad y barrio. De este modo, el docente puede aprovechar los contenidos y actividades curriculares para que el alumno pueda ejercer sus libertades cívicas desde las actividades aprendizaje, combinando estrategias de aprendizaje activo participativas como los proyectos de aprendizaje con estrategias constructivo dilógicas como la discusión y el debate grupal, que permiten a los alumnos comprender de forma crítica su medio social y natural, a la vez que estimulan la participación activa del grupo curso en el mejoramiento de las condiciones de vida de su entorno social.

1.3.2. Subcategoría 3.2: Proposición de Alternativas para Afrontar Situaciones de Desigualdades e Injusticia Social

A continuación mostraremos la forma en que los docentes de la CdA estudiada, combina el enfoque educativo constructivo dialógico y el aprendizaje por proyectos para trabajar los contenidos del currículum de forma más integradora, participativa y contextualizada. Con esta finalidad, analizaremos las transcripciones relacionadas con un proyecto de investigación grupal, realizado por los alumnos en el marco del “*Ambient de Natura i Entorn*”. Esta situación de aprendizaje no ha parecido relevante para subrayar el efecto formativo de la CdA, porque se trata de una modalidad educativa que permite a los docentes trabajar de forma simultánea, los contenidos instrumentales y las competencias cívicas a través de la reflexión del grupo curso sobre los problema medioambiental que han podido identificar en su medio natural y social.

R.: Sí, en el curso pasado, íbamos al río Congos a hacer un trabajo de

Ambientes y pasamos por un sitio que estaba lleno de basura y les indignaba. Luego, ellos propusieron hacer fotos y enviar esas fotos al Ayuntamiento con una carta acompañándola y explicando: “que se sentían mal, que no entendían por qué eso estaba tan sucio, que necesitaban ayuda para poderlo limpiarlo”; y todo eso salió de ellos.

P22: Entrevista Profesora - 22:12 (72:72)

“R.: Nos falta un poco salir (al barrio), por ejemplo, ahora con los alumnos de primero, estamos estudiando la calle de la escuela, porque ellos han visto que están haciendo obras y quieren saber qué pasa.

P20: Entrevista Profesora - 20:13 (64:66)

De este modo, esta actividad de aprendizaje significativo y contextualizado, ha permitido a los docentes trabajar la transferencia de las competencias instrumentales y la movilización de las competencias cívicas a situaciones de la vida real, aprovechando la preocupación de los alumnos por un asunto de interés público, el aprendizaje por descubrimiento, y la problematización de su entorno natural y social, que en este caso, ha servido para facilitar el aprendizaje significativo y la integración de los contenidos conceptuales de la asignatura con la práctica de actitudes cívicas y habilidades sociales.

1.3.2.1. Un Caso de Micropolítica: Análisis de la Participación de los Alumnos en un Proyecto del Ambiente de Naturaleza y Entorno

El análisis del proyecto de aprendizaje realizado por los alumnos en el “*Ambient de Natura i Entorn*”, se puede interpretar como una práctica de micropolítica (Terrén; 2008), pues esta actividad educativa ha permitido que los alumnos se reconocieran a sí mismo como ciudadanos críticos, responsables y participativos, pues esta actividad les ha permitido tomar conciencia de los problemas de interés público, transferir sus conocimientos instrumentales para analizar y problematizar su entorno natural y social, y movilizar la competencia social y ciudadana para enfrentar colectivamente este problema.

De esta forma, en el proyecto de aprendizaje del “*Ambient de Natura i Entorn*”, ha permitido que los alumnos hayan tenido que transferir los conocimientos instrumentales de ciencia de la naturaleza al análisis objetivo de los niveles de

contaminación de un río cercano a la escuela; asimismo, el descubrimiento de este problema medioambiental, ha sido aprovechado por los docentes para animar a los alumnos a adoptar una actitud cívica sobre esta cuestión de interés público, y provocar un proceso de reflexión crítica y debate democrático entre los alumnos sobre su realidad social y medioambiental.

P.: ¿Sabes de algún problema social que hay en tu barrio?

R.: Bueno nosotros en las salidas del año pasado, había mucha contaminación en el río de Granoller y nosotros intentamos (...) se hablaba mucho (...) con los compañeros del cole...

P.: ¿Con quién lo comentaban?

R.: Entre nosotros y también en una la clase

P.: ¿Y a quién se le ocurrió este tema?

R.: En Ambientes, la profesora de ambientes de la "natura", van al río entonces nosotros con aparatos miramos la temperatura del agua.

P.: ¿Qué te pareció esta actividad?

R.: Muy bien, estaba bien, nosotros también mirábamos y gravábamos los insectos que veíamos, algunas veces los niños también han visto ratas ahí en el río. Había mucha, pero mucha contaminación.

P 1: Entrevista Alumna - 1:25 (139:152)

En este caso el enfoque de aprendizaje por proyectos y el aprendizaje constructivo dialógico, han permitido que los alumnos integren de forma dinámica los conocimientos de diferentes áreas de conocimiento, tales como: ciencias naturales, lenguaje y comunicación y el uso de las TIC; debido a que el proceso abierto por el proyecto y las situación descubierta, ha llevado a los alumnos a integrar en una solo proceso conocimientos y procedimientos diversos, como: analizar y medir niveles de contaminación del agua del río, escribir un periódico para informar sobre los resultados de la investigación y utilizar las competencias digitales para enviar una carta de reclamo al Ayuntamiento.

Asimismo, esta situación educativa como hemos podido comprobar, ha permitido a los docentes interconectar los aprendizajes de distintas áreas curriculares y planificar un enfoque interdisciplinario de las materias del currículum, a la vez que promueve en los alumnos la capacidad de autonomía y autocontrol sobre su propio proceso de aprendizaje, la habilidad para indagar y de producir sus propios conocimientos, y de reflexionar en forma crítica y cuestionar su realidad social,

vinculando los contenidos del currículum con la vida cotidiana y el medio social del alumno.

R.: “Íbamos con Carme que aún está aquí; íbamos al río Congos y estudiábamos el agua si estaba sucia, atrapamos animales para verlos, estudiarlos, y con Marta que es mi madre íbamos el grupo de periodistas e íbamos allí a hacer videos fotos.”

P 2: Entrevista Alumna- 2:11 (117:117)

R.: “La temperatura del agua y con una tiras de papel, que tu ponías en el agua y cambiaban de color; las poníamos con una tabla que si era por ejemplo rosa... era creo que limpia...pero en ese momento estaba media, es decir, que no se podía beber.”

P 2: Entrevista Alumna - 2:15 (121:121)

Así pues, el análisis de esta situación de aprendizaje, nos permite inferir que el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje contextualizado, juegan un papel clave en el desarrollo de las competencias cívicas, en cuanto permiten que los alumnos vinculen los aprendizajes de la escuela con las situaciones de la vida cotidiana y el medio social, y aquellos asuntos y problemas que sensibilizan a los alumnos con las cuestiones de interés público, promueven la conciencia crítica sobre cuestiones de interés público, y el interés por comprender las causas de los problemas sociales y medioambientales.

Por tanto, el análisis de esta experiencia de aprendizaje nos permite comprender mejor el efecto formativo del proyecto de aprendizaje, en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, en cuanto, por un lado, permite promover la participación de los alumnos como ciudadanos activos en la vida pública, adoptando la perspectiva de la comunidad, proponiendo alternativas de mejora de su entorno medioambiental, y, por otro, permite que los docentes promuevan la implicación de los alumnos en prácticas cívicas como: dar su opinión crítica sobre asuntos de interés colectivo, indagar sus causas y reflexionar sobre sus consecuencias sociales, relacionarse con las autoridades políticas, comprometerse y participar en acciones cívicas, y enfrentar y proponer alternativas a problemas de interés social, asumiendo su rol de ciudadanos activos y responsables.

P.: ¿Crees que los niños y niñas podrían hacer algo para resolver este tipo de problemas?

R.: Nosotros lo habíamos hecho (los de tercero) una carta al que manda en Granoller, le escribimos una carta por correo, por si podía hacer algo; que viniera gente, porque si no los peces se morirían y no tendríamos agua (para beber).

P.: ¿Y a quién se le ocurrió esta idea?

R.: A los que el año pasado hacían P4, pensaron que estaría bien hacerle una carta al alcalde porque había mucha contaminación.

P 1: Entrevista Alumna - 1:25 (139:152)

Además, del análisis de la experiencia educativa del aprendizaje basado en proyectos, también podemos inferir que la CdA investigada asume un enfoque comunicativo crítico de la educación, porque los docentes no se conforman con sensibilizar a los alumnos sobre los problemas del contexto social y medioambiental, sino que también los animan a utilizar los conocimientos instrumentales para cuestionar y problematizar la realidad social y construir su propio punto de vista y posición sobre la vida pública. De este modo, los alumnos puedan percibirse a sí mismos como investigadores que buscan explicaciones teóricas de los hechos, utilizando sus conocimientos para reflexionar y analizar críticamente su realidad social y medioambiental; y como ciudadanos capaces de formarse una opinión y asumir una actitud cívica, y actuar como agentes democráticos capaces de participar en la toma de decisiones colectivas para transformar y mejorar su entorno social.

Esta reflexión crítica y cuestionamiento del mundo social y natural, tiene un efecto educativo en las actitudes cívicas, pues, posibilita que los alumnos utilicen de una manera crítica la información y el conocimiento, y aprendan a interpretar críticamente sus circunstancias sociales y culturales, y permite que gracias al debate y el intercambio de opiniones y la contrastación de las opiniones con los hechos, se produzca el conflicto cognitivo que estimula el aprendizaje y la construcción de nuevos esquemas cognitivos, que permiten a los alumnos adoptar una perspectiva propia del mundo y transformar la realidad social.

R.: Sí, que yo creo que si ven estos problemas, esto ha estado bien porque vimos el problema que había aquí y todos ya cambiamos el chip y empezamos a ser otro, empezamos a cuidar más la naturaleza.

R.: Sí hicimos también una carta al Ayuntamiento, porque aquí al lado había tres calles, por aquí atrás que estaba todas llenas de papeles, sucias y por ahí pasaban los niños pequeños. Estaba sucia con botella, cristales, etc., y mandamos una carta al Ayuntamiento a ver si podían limpiarlo y al fin nos hicieron caso.

P 3: Entrevista Alumno- 3:19 (169:170)

Así pues, podemos afirmar que el enfoque pedagógico constructivo dialógico y crítico, que hemos podido identificar en la situación de aprendizaje analizada, tiene un efecto educativo positivo en el desarrollo de la identidad cívica y el desarrollo de la competencia social y ciudadana, en cuanto es una modalidad de acción educativa que posibilita que el alumno establezca un vínculo dialéctico entre el conocimiento y la participación, entre la reflexión y la práctica, es decir, que transforma el proceso de aprendizaje en una praxis o espiral de reflexión y acción, capaz de reunir en un mismo proceso de aprendizaje la experiencia de dos dimensiones clave de la ciudadanía crítica y participativa: el desarrollo de una conciencia crítica sobre las circunstancias sociales, la transferencia del conocimiento a la resolución de un problema, y la movilización de habilidades cívicas y sociales para participar en procesos de transformación y mejoramiento del medio social y cultural.

1.3.2.2. La Influencia del Perfil Docente Práctico-Reflexivo en el Desarrollo de la Conciencia Cívica y Política

En cuanto al perfil de los docentes de la CdA investigada, el análisis de los datos nos ha permitido determinar que, en general, los docentes de la CdA tienden a asumir la actitud del docente como práctico-reflexivo, en cuanto han desarrollado la competencia para enfrentar la incertidumbre y la indeterminación del proceso educativo, utilizando la intuición y la reflexión en la acción y sobre la acción; incorporando una perspectiva pedagógica más intuitiva e integradora que permite aprovechar el potencial pedagógico de las situaciones educativas y los problemas o tareas que emergen del medio social del alumno para transformarlas en nuevas oportunidades de aprendizaje.

Así pues, esta tendencia práctico-reflexivo del trabajo educativo de los docentes de la CdA, permite que estén más dispuestos a reconocer e integrar los centros de interés, necesidades cognitivas y experiencias previas de los alumnos en la planificación y desarrollo del proceso escolar, y más predispuestos a diseñar experiencias educativas innovadoras que prioricen la integración dinámica de contenidos de las diferentes áreas curriculares, la transferencia de conocimientos a problemas y situaciones de la vida reales, y la articulación y organización de competencias instrumentales, digitales, comunicativas, cívicas y sociales en una misma actividad curricular.

Asimismo, hemos podido comprobar que los docentes de la CdA estudiada, debido al predominio de una acción pedagógica más reflexiva e intuitiva, se encuentran más capacitados para aprovechar las situaciones educativas no previstas en la planificación, y los problemas y temas no previstos en el currículum, y transformarlas en oportunidades de aprendizaje funcional y significativo; por lo cual, podemos inferir que el perfil del docente práctico-reflexivo parece más apropiado para estimular la autonomía y la iniciativa de los alumnos y dejar que estos construyan los aprendizajes del currículum a partir de asuntos y problemas de la vida cotidiana y del mundo social, y por tanto, son más proclives a estimular que los alumnos se apropien de los contenidos del currículum de acuerdo con sus intereses personales e inquietudes cognitivas, y aprovechen las experiencias sociales previas y sus propios esquemas cognitivos para entender e interpretar su medio social y cultural.

En la siguiente transcripción hemos recogido algunas evidencias cómo los docentes de la CdA utilizan la práctica reflexiva y el oportunismo pedagógico para aprovechar las situaciones reales y la preocupación y motivación de los alumnos para estimular procesos de aprendizaje que inducen a los alumnos a transferir los conocimientos y habilidades a la comprensión de situaciones relacionadas con la vida cotidiana y el medio social del alumno.

R.: “Nosotros tenemos un problema que es la secundaria, por ejemplo no tenemos la secundaria, queremos tenerla: ¿Qué podemos hacer? Hemos hecho unas preguntas a los alumnos y nos iremos al Ayuntamiento, pediremos hora

con el alcalde y hablaremos con el alcalde, no solo de éste tema, sino también de que no tenían parques para ir con monopatín. Esto hay una respuesta pues vamos a el Ayuntamiento que es un lugar para eso, y que ellos lo sepan. Y, por la tarde ese mismo lunes iremos al club Sant Jordi aquí a un “Casal de Avis” y, allí ¿Qué podemos hacer? Sí, porque necesitan alegría (decían) pues, cantaremos una canción que hace mucha gracia.”

P24: Entrevista Profesor - 24:15 (32:32)

En este caso se trata de una actividad que surge a raíz de la preocupación y necesidad que tiene los alumnos que acaban la escuela primaria por continuar sus estudios en una escuela que sea CdA. Por este motivo los alumnos con la ayuda de los docentes se han organizado y movilizado para pedir al alcalde que respalde la continuidad del proyecto de CdA en la enseñanza secundaria. La percepción de esta situación-problema entre los alumnos y familiares ha servido como pretexto para que los docentes hayan planificado una serie de actividades de aprendizaje que integran contenidos cognitivos y competencias sociales dentro con el objetivo de promover dentro y fuera del centro la continuidad del modelo de CdA en la enseñanza secundaria.

En la siguiente transcripción podemos verificar algunas evidencias empíricas de la forma en que los docentes de la CdA investigada, son capaces de transformar los asuntos de las inquietudes de los alumnos por la vida social en situaciones de aprendizaje, que en este caso el docente ha aprovechado para trabajar de manera integrada competencias instrumentales y social y ciudadana, a través del ejercicio de las libertades y responsabilidades cívicas durante el proceso educativo, para lo cual ha tenido que vincular los contenidos del currículum con un problema o asunto de interés público con los intereses y preocupaciones de la vida real de los alumnos y familiares.

R.: Pues expliquemos algunas cosas del cole, y digamos porqué queremos que haya ESO, porque hay muchos niños... hemos ido preguntando clase por clase, a cuatro o a tres, y les hemos hecho preguntas de si quieren que haya eso y por qué, si les gustaría y todo eso. Y ahora hemos hecho una hoja blanca de arriba abajo y hemos explicado las cosas que querían, pero dicen que al final no se va a poder...

P.: ¿Y qué es lo que pudieron descubrir que querían los niños?

R.: Que querían que haya ESO, porque así la tendríamos más cerca, y no tendrían que ir tan lejos ni hacer tantos papeles. Aquí estarían mejor, y estarían con todos los amigos.

P.: Y luego, ¿Qué hicieron con toda esa información?

R.: Pues ponerlo en una carta y dárselo, pero primero hicimos el redactado... sí, el redactado. Lo redactamos y lo pusimos en una hoja y luego lo enviamos

P 9: Entrevista Alumno - 9:15 (255:268)

Así pues, la adopción de los intereses y necesidades personales y el reconocimiento de la voz de los alumnos en la práctica pedagógica y el diseño del currículum, son es otra condición institucional y educativa de la CdA que tiene un efecto educativo positivo en la conciencia cívica y el desarrollo de habilidades sociales, en cuanto éste enfoque educativo permite que los alumnos se vean a sí mismo como ciudadanos críticos, participativos y responsables, pues, el reconocimiento de la importancia de la voz de los alumnos sobre cuestiones de interés social, proporcionan a estos más oportunidades de analizar de forma crítica y dialógica aquellos asuntos y problemas de su entorno social, que desde la perspectiva del alumno constituyen situaciones de la vida pública que son interpretados como problemas sociales porque vulneran o limitan sus propios derechos cívicos como ciudadano.

Asimismo, la importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de reconocer e incorporar la perspectiva cultural y la voz social del alumno en relación con el ejercicio y protección de sus derechos cívicos en su contexto social y cultural, parece ser una condición pedagógica e institucional, indispensable para promover la conciencia social, la participación cívica y el compromiso social de los alumnos en asuntos de la vida pública como: la protección del medioambiente y mejoramiento de su entorno social y cultural. Además, las estrategias de aprendizaje analizadas, permiten que el docente pueda aprovechar mejor el potencial educativo de los problemas de interés público del contexto social del alumno, así como responder a la perspectiva crítica, el deseo de justicia y las aspiraciones altruistas de los alumnos.

La siguiente transcripción puede servir como una muestra de la forma en que los docentes de la CdA estudiada, aprovechan la perspectiva de los alumnos sobre un

asunto de interés común que lesiona y limita sus derechos al juego, debido a la posible pérdida de un espacio de juego a causa de cambios urbanísticos en el entorno, y una prueba de cómo la escuela inclusiva y el enfoque constructivo dialógico de los docentes, permiten incluir la voz de los alumnos y la perspectiva de los derechos de los Niños en la planificación y edificación del barrio.

R.: “Estaban muy preocupados, porque aquí delante de la escuela había un pequeño parque y de golpe desapareció el parque, claro ellos se quedaron muy preocupados. Quieren saber que va pasar con la calle, no. Si va a ser muy larga, si van a hacer solamente edificios, pisos o van a hacer otro parque, estaban preocupados porque, aún quedan un poco de flores, ellos decían: No, no, es que ya no van quedar flores porque va a ser todo de casas. Entonces uno de mis alumnos tiene su papá que trabaja en el Ayuntamiento y él se ofreció para preguntar a su papá qué es lo que va a pasar con la calle, porque él trabaja justamente en urbanismo.”

P20: Entrevista Profesora - 20:13 (64:66)

En este caso la situación-problema de la pérdida de un espacio de juego, desencadena la preocupación y el interés de los alumnos por saber qué ha pasado con su antiguo espacio de juego y por entrevistarse con las autoridades para saber si serán reconstruidos en otro lugar del barrio. Asimismo, la perspicacia del docente permite utilizar esta situación-problema que desde la perspectiva de los alumnos constituye una situación de interés común que lesiona sus derechos cívicos para iniciar un proceso de reflexión y diálogo colectivo con el grupo de clase acerca de las transformaciones urbanísticas que está sufriendo el barrio y su repercusión en los derechos de los niños. De esta forma, el oportunismo pedagógico del docente y la acogida de estas cuestiones de interés público en el espacio educativo de la asamblea de clase, permite a los alumnos manifestar y canalizar sus preocupaciones por la pérdida de este espacio de juego y realizar una discusión grupal para conocer la perspectiva de los alumnos como ciudadanos sobre un hecho social que lesiona sus derechos, y escuchar las diferentes voces sobre las consecuencias negativas que estas transformaciones en el entorno social significa para la realización de sus derechos.

Otra situación de aprendizaje que nos proporciona más evidencias sobre la importancia que atribuyen los docentes de la CdA investigada, al reconocimiento

de la perspectivas, reivindicaciones cívicas y preocupaciones morales de los alumnos, es la incorporación en las tareas y situaciones educativas planificadas por los docentes de aquellos asuntos de interés público, que los alumnos traen de la vida cotidiana a la escuela y que generan conflictos cognitivos y morales, provocando en los alumnos preocupación, curiosidad o inquietud, y, por tanto, nuevas necesidades de aprendizaje.

R.: "Un tema que surgió pues fue el terremoto de Haití, gracias a las noticias que podemos ver por el periódico y gracias al Internet y a tener la PDI (...) lo comentamos porque estos críos el día anterior han oído en la tele y en la radio, o sea, están dentro de una sociedad, y entonces aquí no sólo tienen que hablar no de lo que les ha pasado en el patio, sino que, también ponemos problemas actuales."

P24: Entrevista Profesor - 24:7 (13:13)

Finalmente, podemos concluir que el reconocimiento del valor de reconocer la perspectiva moral, la voz cívica de los alumnos y su interés por comprender la realidad social como una dimensión clave en el éxito del proceso de aprendizaje y que merece ser integrado a los contenidos del currículum, nos permite comprobar que la CdA estudiada, es una escuela con un currículum justo e inclusivo, lo cual se puede constatar en la mayor sensibilidad de los docentes hacia la subjetividad y diversidad de intereses de los alumnos y un mayor equilibrio en los aprendizajes de la cultura académica de la escuela y problemas y significados de la cultura vivida que trae el alumno.

CONTENIDO

1. Conclusiones.
2. *El Potencial Educativo de la Comunidad de Aprendizaje en el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana.*
 - a) *En Cuanto a la Dimensión de Competencia: Saber Participar en procesos Comunicativos Democráticos.*
 - b) *En Cuanto a la Dimensión de Competencia: Saber Convivir y Cooperar en Sociedad.*
 - c) *En Cuanto a la Dimensión de Competencia: Saber Participar y ejercer la Ciudadanía Democrática.*
3. *El Efecto Educativo de los Diferentes Ámbitos de la CdA en el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana.*
 - 3.1. *En Cuanto al Ámbito de Análisis: Cultura y Clima Escolar.*
 - a) *Cultura de Reconocimiento y Clima Escolar de Reciprocidad y empatía.*
 - b) *Modelo de Disciplina y Autoridad Orientado a la Convivencia democrática.*
 - 3.2. *En Cuanto al Ámbito de Análisis: Currículum y Prácticas Pedagógicas.*
 - a) *La Asamblea De Clase Como Esfera Pública Democrática.*
 - b) *Aprendizaje Dialógico y Participativo.*
 - c) *Aprendizaje Como Construcción Social y Desarrollo de Habilidades Metacongnitivas.*
 - d) *Aprendizaje por Proyectos y Ambientes de Aprendizaje.*
 - 3.3. *En cuanto al Ámbito de Análisis: Organización y Estructura de la Escuela.*
 - a) *Estructuras y procesos democráticos de participación, construcción de redes sociales y micropolítica intraorganizacional.*
 - b) *Modelo Cívico de Relación entre Escuela, Familia y Territorio*
4. *Limitaciones de la Investigación.*
 - a) *Respecto al ámbito teórico-referencial*
 - b) *Respecto al ámbito metodológico*
 - c) *Respecto al ámbito interpretativo*
5. *Líneas Futuras de Investigación.*

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Conclusiones

En este capítulo presentamos las conclusiones y hallazgos más destacados que se pueden extraer del estudio etnográfico realizado en la comunidad de aprendizaje (CdA en adelante) el Lledoner.

En estas páginas finales, hemos tratado de sintetizar los resultados de los distintos ámbitos de análisis y explicar el potencial formativo de las diversas variables educativas analizadas en la CdA investigada, que a nuestro juicio se correlacionan positivamente con la formación de la identidad cívica y el desarrollo de la competencia social y ciudadana (CSyC en adelante).

Así, con el propósito de proporcionar una visión pormenorizada de las variables educativas observadas en la CdA, que a nuestro juicio se correlacionan positivamente con el desarrollo y la adquisición de la CSyC, hemos intentado vincular los resultados de la investigación teórica con las evidencias más sobresalientes de la investigación empírica, con la intención de explicar y describir el potencial educativo de las CdA en la enseñanza de una ciudadanía participativa, deliberativa y solidaria.

Finalmente, expondremos las limitaciones teóricas, metodológicas e interpretativas, que hemos podido reconocer en nuestro trabajo, y que entendemos puede presentar cualquier investigación. Asimismo, en esta última parte de las conclusiones, indicaremos también las prospectivas o líneas futuras que sugiere la presente investigación y que abre nuevas líneas de investigación cuyo desarrollo podrían contribuir a profundizar algunas de las cuestiones planteadas por este estudio.

2. El Potencial Educativo de la Comunidad de Aprendizaje en el Desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana

El análisis de los resultados nos ha permitido concluir que la CdA estudiada, cuenta con las condiciones institucionales, pedagógicas y morales, que tienen un efecto educativo positivo en la formación de la identidad cívica y en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. También, hemos podido comprobar que la acción educativa que se despliega en este sentido en la CdA, se asienta en un modelo teórico de ciudadanía que comprende la vida cívica como un proceso o práctica social compleja, y que asume que el reconocimiento del status jurídico de la ciudadanía debe ir acompañado de instituciones públicas democráticas, que promuevan el aprendizaje de las disposiciones o virtudes cívicas necesarias para ejercer eficientemente las libertades públicas, tales como: una mayor conciencia crítica y reflexiva sobre la vida social y política, la disposición para la deliberación imparcial y argumentada sobre asuntos de interés público, la participación activa y responsable de los ciudadanos en procesos relacionados con la vida política, y la práctica de la solidaria y la cooperación activa con otros ciudadanos en la consecución del bien común.

En el discurso pedagógico de los técnicos, docentes y familiares entrevistados, esta perspectiva teórica de la ciudadanía implícita en las iniciativas educativas analizadas, se traduce en el despliegue permanente de acciones educativas destinadas a: a) proporcionar espacios educativos para escuchar la voz de los alumnos, docentes y familiares a través de la discusión grupal, el diálogo igualitario; b) incentivar la construcción de una cultura moral en la escuela basada en los valores del reconocimiento, la confianza mutua y la cooperación entre los alumnos y familiares; c) promover la práctica de diversos grados y tipos de participación, implicación y cooperación de los alumno dentro del aula, así como de otros agentes educativos dentro y fuera del centro educativo; d) promover el ejercicio efectivo de las libertades cívicas y políticas en espacios educativos y estructuras participativas de gobierno; e) incentivar la práctica del pensamiento crítico, la deliberación argumentada y la acción colectiva a través de la conexión de los contenidos del currículum y las metodologías de aprendizaje con los asuntos y

problemas de la vida escolar y la vida pública que atraen el interés de los alumnos en cuanto agentes democráticos.

Así, el análisis de los resultados nos ha permitido demostrar que la CdA, permite enfatizar la construcción de una ciudadanía entendida como práctica social compleja, promoviendo la práctica de las habilidades cívicas y sociales, e impulsando estructuras y procesos democráticos en el aula y el centro, que incrementan la participación y la delegación de responsabilidades, la deliberación y el intercambio de ideas, la implicación y la cooperación de los alumnos y familiares en el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje y la transformación y autogobierno de la escuela. Asimismo, el análisis de los resultados nos ha permitido comprobar que el enorme potencial educativo de la CdA investigada para la formación de una ciudadanía más participativa y responsable, y el desarrollo en los alumnos de las disposiciones cívicas necesarias para la vida pública, se debe principalmente a la idiosincrasia inclusiva, innovadora y democrática de la CdA analizada, que se caracteriza por promover la inmersión cívica del alumno y facilitar la práctica de las libertades y responsabilidades públicas de los alumnos, familiares y profesores.

Además, hemos podido constatar que este entorno de aprendizaje inclusivo, innovador y progresista, proporciona las condiciones pedagógicas y curriculares, para que los alumnos adquieran aprendizaje más significativos, integrados y funcionales, participando de manera activa en situaciones educativas que los animan a comprenderse a sí mismos como agentes democráticos, y por tanto, los impulsan a implicarse en la toma de decisiones, asumir la iniciativa de su propio aprendizaje, interactuar con otros para compartir el conocimiento, cooperar en la realización de tareas comunes y ayudarse mutuamente, resolver conflictos a través del diálogo, establecer acuerdo para actuar juntos, pensar y coordinar acciones colectivas y comprometerse con el servicio solidario a la comunidad.

En conclusión, nuestra investigación nos ha permitido determinar que la enseñanza de la ciudadanía en la CdA enfatiza el aprendizaje inclusivo y el aprendizaje participativo y cooperativo, debido a que la cultura de reconocimiento

y el enfoque pedagógico innovador que predomina en la CdA, anima a los docentes a derribar barreras educativas e institucionales que impiden el ejercicio de los derechos cívicos de los alumnos, y los incentivan a utilizar metodologías de trabajo que permiten restituir los derechos cívicos de los alumnos en el proceso de aprendizaje y en la organización y gestión de la vida escolar. Asimismo, la presencia de esta cultura escolar de reconocimiento cívico promueve el diseño de espacios educativos, situaciones y actividades de aprendizaje, que propician la adopción de un rol más protagónico de los alumnos en el proceso de aprendizaje y en la organización de la vida escolar, así como promueve las interacciones sociales democráticas entre profesor y alumno, y entre alumnos.

a) En cuanto a la Dimensión de Competencia: Saber Participar en Procesos Comunicativos Democráticos

El análisis de los resultados nos ha permitido demostrar el efecto educativo de la CdA en la construcción de un modelo de ciudadanía más participativa, responsables y solidaria, es decir, de un sujeto equipado con las disposiciones necesarias para participar en procesos de diálogo, deliberación y negociación, y responder a contextos y situaciones sociopolíticas en los que el propósito de la interacción social es el entendimiento común entre grupos sociales heterogéneos y la búsqueda de acuerdos sociales con el fin de afrontar de forma colectiva problemas y asuntos de interés público.

Así pues, las evidencias analizadas nos permiten concluir que otra de las variables que tiene un efecto educativo significativo en el desarrollo de la competencia "*saber participar en procesos comunicativos*", es la presencia en la idiosincrasia de la CdA de estructuras comunicativas horizontales y espacios educativos de participación auténtica y de diálogo, que se manifiestan tanto a nivel de las metodologías de aprendizaje empleadas como a nivel de las estructuras organizativas. Asimismo, podemos sostener con conocimiento de causa que estas condiciones promueven la práctica entre los alumnos y familiares de habilidades y actitudes comunicativas y fomentan la aplicación de estas el vehículo primordial en la construcción de los aprendizajes, el entendimiento común y el establecimiento de acuerdos y acciones colectivas de transformación y mejora del

proceso escolar. De esta forma, hemos podido comprobar que docentes, alumnos y familiares, pueden aprender y vivir de forma cotidiana en el entorno de la cultura moral y la organización, los valores y las actitudes cívicas como: el valor de las relaciones sociales, la participación en la toma de decisiones, el diálogo igualitario, el entendimiento común, la deliberación argumentada, la empatía social y la adopción de la perspectiva social.

Por tanto, podemos afirmar que la idiosincrasia de la CdA estudiada, se caracteriza por el predominio de un entorno de aprendizaje innovador y democrático, en el que sobresalen prácticas educativas y actividades de aprendizaje impregnadas del discurso de la ciudadanía participativa, deliberativa y solidaria, que permiten superar barreras educativas y adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje al reconocimiento del status jurídico de ciudadano de los alumnos a la vez que promover sistemáticamente la práctica de las libertades públicas en el aula y en el centro educativo. En este caso nos referimos al descubrimiento de la existencia de un entorno escolar rico en estrategias y situaciones de aprendizaje que enfatizan la participación, el diálogo y la cooperación de los alumnos y familiares, y que promueven las relaciones personales y la interacción social entre los alumnos, así como procesos de discusión grupal basados en principios democráticos.

En este sentido podemos concluir que la CdA estudiada, proporciona espacios educativos, procesos sociales y estructuras de gobierno, que permiten promover y fortalecer de manera transversal el desarrollo y la adquisición de un conjunto de habilidades y actitudes que son indispensables para participar activa y responsablemente en procesos de interacción comunicativa, destinados a construir el entendimiento común, el compromiso social y la acción colectiva, tales como: a) emplear el diálogo, la deliberación y la negociación como herramienta para tomar decisiones colectivas; b) la habilidad de manifestar en público las propias opiniones, intereses y expectativas; c) la adopción de la conciencia de la existencia de diferentes perspectivas para comprender la realidad; d) la habilidad para adoptar la perspectiva social en procesos de discusión democrática, y, e) la habilidad para prevenir y resolver dialógicamente conflictos de convivencia en el contexto de una sociedad pluralista y multicultural.

b) En cuanto a la Dimensión de Competencia: Saber Convivir y Cooperar en Sociedad

El análisis de los datos etnográficos también nos ha permitido concluir que el modelo educativo de la CdA, puede tener un efecto positivo en la construcción de un sujeto consciente del valor de relacionarse con los otros, dotado de sentido de pertenencia a la comunidad y de capaz de implicarse socialmente y comprenderse como parte de una comunidad. Asimismo, hemos podido verificar que el efecto educativo de la CdA en la construcción de la dimensión social del alumno se relaciona con el predominio en la cultura escolar de espacios educativos de participación y diálogo, que propician el desarrollo de disposiciones morales, sociales y afectivas, que preparan a los ciudadanos para convivir y cooperar de manera empática, implicarse en proyectos comunes y desarrollar acciones colectivas en pos del bien común.

Así, el análisis de las evidencias etnográficas, nos ha permitido confirmar que el uso habitual de metodologías y estrategias de aprendizaje en la CdA, que posibilitan un aumento de las situaciones de aprendizaje que permiten estimular la iniciativa y el protagonismo personal, la autonomía individual y la responsabilidad colectiva, la autodirección y el autocontrol del trabajo escolar, así como la cooperación y la reciprocidad, la ayuda entre iguales y el entendimiento mutuo, a través de la transferencia de los aprendizajes a la resolución de problemas o tareas complejas que estimulan la cohesión grupal y el sentido de pertenencia a la escuela y el entorno.

Así entonces, podemos conjeturar que el potencial educativo de la CdA, en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, se debe principalmente a la congruencia existente entre los principios inclusivos y democráticos que sostiene el proyecto educativo de centro, y la elección por los docentes de enfoques metodológicos y estrategias de aprendizaje que proporciona situaciones de aprendizaje individual y en pequeños equipos de trabajo, que son coherentes con estos principios y valores, y que promueven la práctica efectiva de las libertades

públicas de los alumnos y alumnas en el entorno del proceso de aprendizaje y la gestión de la vida escolar.

Asimismo, hemos podido comprobar que estas estrategias y espacios educativos, promueven la manifestación de emociones y sentimientos prosociales, así como de conductas de ayuda entre los alumnos, que son de gran importancia para la construcción de una ciudadanía capaz de convivir y cooperar en la construcción de la vida en común. Por lo cual, estas prácticas educativas y estrategias de aprendizaje, desempeñan un rol protagónico en el desarrollo de la dimensión social y afectiva de la identidad cívica, debido a que proporcionan condiciones educativas y de convivencia, que empujan a los alumnos a manifestar en un entorno seguro y equilibrado, sentimientos prosociales como la empatía, la confianza, la compasión y, fomentan la práctica de conductas de ayuda como la cooperación, la solidaridad, el compromiso y la corresponsabilidad.

De este modo, hemos podido confirmar que las estrategias de aprendizaje analizadas como los GI, TL y la ayuda entre iguales, así como otras actividades de menores de aprendizaje, también basadas en la interacción y el diálogo, comprenden un potencial educativo para el desarrollo de las habilidades sociales y cooperativas, en cuanto, se trata de metodologías y situaciones de aprendizaje que permiten incrementar la cantidad y la calidad de las interacciones sociales de los alumnos con sus iguales, así como con otros agentes sociales significativos aparte de los docentes, tales como: familiares, vecinos o estudiantes, que suelen colaborar con los docentes como voluntarios educativos.

c) En cuanto a la Dimensión de Competencia: Saber Participar y Ejercer la Ciudadanía Democrática

El aprendizaje por proyectos (en adelante ApP) y los ambientes de aprendizaje (en adelante AdA), son otra práctica pedagógica frecuente en la CdA estudiada, que hemos podido confirmar que tienen un efecto educativo positivo en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. El efecto educativo de estas metodologías de aprendizaje en la enseñanza de la ciudadanía activa, probablemente se debe a que

su enfoque pedagógico reflexivo-dialógico promueve el desarrollo de la iniciativa y curiosidad personal, fomenta la disposición del alumno por el trabajo autorregulado, la autónoma y la responsabilidad personal sobre el proceso de aprendizaje, a la vez que fomentan una predisposición positiva hacia el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades compartidas y la construcción de redes cooperación y dialogo.

Además, estas metodologías fomenta la construcción de aprendizajes más comprensivos, funcionales y contextualizados, en cuanto permite a los alumnos negociar los contenidos del currículum, autodirigir el proceso de aprendizaje y vincular los aprendizajes con su aplicación y utilidad a la resolución de problemas que realmente interesan y preocupan a los estudiantes. Asimismo, el uso de esta metodología en la CdA, permite desarrollar la conciencia cívica y el compromiso social de los alumnos promoviendo la sensibilidad de los alumnos por los problemas y necesidades sociales y medioambientales del entorno próximo.

La construcción de esta ciudadanía participativa y solidaria, de acuerdo a las evidencias analizadas se relaciona con el esfuerzo de los docentes por vincular los aprendizajes teóricos con las habilidades prácticas, valiéndose de estrategias pedagógicas, espacios de participación y actividades escolares, que promueven la relación de los aprendizajes y objetivos del currículum con el contexto social del alumno y el aprovechamiento educativo de los recursos sociales y culturales presentes en la comunidad y el territorio.

En este sentido, hemos podido confirmar que metodologías pedagógicas como: el aprendizaje basado competencias, los proyectos y los ambientes de aprendizaje, que los docentes emplean habitualmente en la CdA, tiene un efecto positivo en el desarrollo de la conciencia social del alumno, porque promueven la adaptación y vinculación del trabajo escolar y del contenido del currículum con la preocupación y el interés de los alumnos por problemas de su medio social y cultural como: la infraestructura del barrio, las limpieza de la ciudad, la falta de parques, el mejoramiento de los juegos, la solidaridad con situaciones de injusticia social, la conservación del medioambiente, etc.

Así, hemos podido corroborar que la participación de los alumnos en algunas actividades relacionadas con la metodología de proyectos de aprendizaje y ambientes de aprendizaje, tienen un impacto positivo en el desarrollo de la identidad cívica, en cuanto, se trata de estrategias que permiten que los alumnos sigan aprendiendo más allá de los muros de la escuela, y, al mismo tiempo, que la escuela abra sus puertas para asimilar en el currículum la cultura viva del entorno y los problemas de la contingencia social.

Por tanto, hemos podido conformar que se trata de enfoques metodológicos y estrategias de aprendizaje, que proporcionan tareas y situaciones de aprendizaje que tienen un efecto educativo en el desarrollo de la competencias social y ciudadana, en cuanto influyen de forma positiva en el autoconcepto de los alumnos, haciendo que se perciben a sí mismos como sujetos activos y agentes democráticos, al tiempo que contribuyen a fortalecer los sentimientos de pertenencia al grupo y la manifestación de sentimientos prosociales, y promueven el desarrollo en los individuos de habilidades socioafectivas, que permiten trascender la perspectiva egocéntrica de la vida privada, tales como: el reconocimiento de la importancia de relacionarse con otros, la adopción de la perspectiva social, el juicio crítico y la autonomía moral, y la expresión de sentimientos prosociales y conductas de ayuda.

Asimismo, el enfoque metodológico del ApP y los AdA que hemos analizado, enfatizan la construcción de un sujeto con conciencia social, en cuanto se trata de estrategias que fomentan la justicia curricular, permitiendo que los alumnos se sensibilicen, comprendan e impliquen trabajando sobre problemas de su entorno social y medioambiental, desarrollen vínculos de pertenencia con la comunidad, analicen críticamente situaciones de la vida pública de su barrio y ciudad, y aprendan a actuar como ciudadanos participativos, comprometidos y solidarios con la transformación y mejora de la sociedad.

También, hemos podido comprobar que el enfoque curricular inclusivo, el uso de prácticas educativas participativas y de metodologías de aprendizaje constructivo dialógicas, constituyen un entorno de aprendizaje más adecuado y empático con la

diversidad de intereses personales, necesidades cognitivas y psicoeducativas de los alumnos, y, más representativas de las preocupaciones e intereses de los alumnos sobre los problemas y asuntos de la vida cotidiana que afectan estimulan la curiosidad de los alumnos, lo cual repercute positivamente en el desarrollo de la iniciativa personal, la autorregulación del proceso educativo, la autonomía y la responsabilidad moral, y en el fortalecimiento del sentido de autoeficacia y el empoderamiento del alumno.

En conclusión el análisis de las evidencias etnográficas, nos ha permitido verificar el efecto positivo que tiene el entrono de aprendizaje innovador de la CdA sobre el desarrollo de la dimensión de competencia "*Saber participar y ejercer la ciudadanía*", en cuanto posibilita que los alumnos trabajen los contenido transversales del curriculum a través de aprendizajes compresivos, funcionales y contextualizados, y permiten a los alumnos integrar contenidos conceptuales y habilidades sociales, sensibilizar a éstos sobre cuestiones de interés público, fomentar la conciencia crítica y la comprensión científica de las causas de los problemas sociales y medioambientales, y promover la realización de acciones comunes de servicio a la comunidad.

3. El Efecto Educativo de los Diferentes Ambitos de la CdA en el Desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana

3.1. En Cuanto al Ámbito de Análisis: Cultura y Clima Escolar

a) Cultura de Reconocimiento de los Derechos Cívicos y Clima Escolar de Reciprocidad y Empatía

El análisis de los datos etnográficos también nos han permitido concluir que la CdA, posee una cultura escolar inclusiva, participativa y democrática, en cuanto la práctica educativa, la organización y la convivencia escolar, descansan primordialmente en tres principios que según nuestro análisis configuran la cultura moral de la CdA: el reconocimiento del status cívico de los alumnos, la práctica de la participación y el diálogo a nivel institución y pedagógico, y la configuración de un clima escolar de confianza, reciprocidad y cooperación que se

manifiesta en los procesos de aprendizaje y en la organización de la vida escolar y un modelo de disciplina y control de la conducta basado en el desarrollo de la autonomía moral y la construcción colectiva de normas de convivencia comunitarias.

Así, también hemos podido confirmar que la construcción de esta cultura de reconocimiento cívico y desarrollo moral y socioafectivo, se encuentra fundamentada en un modelo educativo inclusivo, innovador y democrático, que se distingue por promover la participación, el diálogo y la cooperación de todos los miembros de la comunidad educativa y que se concreta a través de la disposición de estrategias y espacios participativos, estructuras de gobierno democrático, la construcción colectiva de la disciplina y las normas de convivencia, y la creación de vínculos de colaboración entre la escuela, las familias y otros agentes educativos del entorno social.

Asimismo, hemos podido comprobar que el reconocimiento del status de ciudadano de los alumnos y el derecho al ejercicio de las libertades y responsabilidades públicas a nivel de los procesos educativos y de la organización y gestión de la vida escolar, que se concreta de manera efectiva, principalmente, a través de la intervención educativa en el ámbito institucional, pedagógico y de la cultura escolar. Así pues, el reconocimiento del status cívico y la práctica de las libertades públicas a través de estos tres ámbitos de intervención educativa garantizan el carácter sistémico y transversal del efecto educativo de la CdA en el desarrollo de la CSyC, y crea las condiciones educativas e institucionales necesarias para conseguir la inmersión cívica de los alumnos y la construcción de una cultura moral y de convivencia democrática.

Además, esta cultura de reconocimiento en el discurso pedagógico de los docentes, se traduce en una representación del sujeto educativo, que entiende a los alumnos y alumnas como un sujeto pleno de derechos y en condición de igualdad de status legal con el adulto. También, el efecto educativo del discurso del reconocimiento cívico y de la cultura de convivencia democrática, se manifiesta en la preocupación de los docentes por cuestionar el concepto tradicional de autoridad, y el esfuerzo

por sustituir las relaciones de poder autoritarias en aula por un modelo de disciplina basado en el desarrollo de la autonomía moral y en la construcción colectiva de las normas de convivencia en el aula. Por último, hemos verificado que este ethos de reconocimiento y de inmersión cívica del alumno, influye positivamente en la preocupación de los docentes por ajustar los contenidos del currículum y las prácticas pedagógica a la diversidad de las características cognitivas y de necesidades sociales y afectivas de los alumnos, y en la iniciativa de los docentes por trabajar el desarrollo de la iniciativa personal, la autonomía moral y la responsabilidad individual y colectiva de los alumnos

Así, otra dimensión de este ethos de reconocimiento cívico y moral, que hemos podido detectar en la CdA analizada, es la representación del sujeto educativo como un sujeto de derecho, actor social y agente democrático, principalmente, gracias a cuestionamiento explícito del concepto de autoridad y a la reformulación de las relaciones tradicionales de poder entre alumno y profesor. Asimismo, hemos podido constatar que el reconocimiento del status cívico del alumno y la igualdad de derechos con el adulto, coinciden con el predominio de un perfil docente, equipado con competencias personales y sociales que los capacitan para ser más receptivos con voz de los alumnos, y empáticos con sus necesidades psicológicas e intereses; y que tienden a adoptar un perfil profesional práctico-reflexivo, que permite adaptar mejor la práctica educativa a la diversidad de las características psicológicas, sociales y afectivas de los alumnos.

Además, hemos podido comprobar que el reconocimiento de los derechos y responsabilidades de los alumnos, se combina de manera coherente con la posibilidad de la práctica efectiva de las libertades cívicas dentro y fuera del aula, principalmente, gracias al uso de metodologías de aprendizaje y espacios educativos, especialmente diseñados para el desarrollo de habilidades comunicativas y actitudes sociales. En este sentido, hemos podido verificar que el diseño curricular y las prácticas pedagógicas que se emplean habitualmente en la CdA permiten que el reconocimiento cívico del alumno sea parte del mismo proceso de aprendizaje, en cuanto se trata de enfoques metodológicos y estrategias de aprendizaje que reconocen el derecho de los alumnos a ser

protagonista de su propio proceso de aprendizaje y de la organización y gestión de la vida escolar.

De este modo, hemos podido confirmar que los alumnos de la CdA, por un lado, cuentan con el reconocimiento explícito de su ciudadanía en el mismo proceso de aprendizaje, y, por otro, que en la práctica cotidiana este reconocimiento es complementado por una cultura escolar democrática que permite promover la práctica de las libertades públicas a través de la discusión grupal y la participación directa de los alumnos en la toma de decisiones sobre asuntos relevantes del proceso de aprendizaje y la organización escolar.

Por último, también hemos podido descubrir que otro aspecto clave en la construcción de esta cultura de reconocimiento cívico y de convivencia democrática, es el fortalecimiento de los vínculos sociales y afectivos entre los alumnos, y la promoción de espacios educativos que estimulan y refuerzan la manifestación de sentimientos prosociales y la práctica de conductas de ayuda en distintos escenarios y situaciones educativas. De este modo, podemos concluir que en la CdA analizada, se dan las condiciones para la construcción de una cultura empática y de reciprocidad, que contribuye a fortalecer los vínculos socio-afectivos de los alumnos y a la formación de aspectos clave de la identidad personal, social y emocional del alumno como son: el autoconcepto y la autoestima personal, el sentido de la autoeficacia, la autonomía moral y la responsabilidad social.

b) Modelo de Disciplina y Autoridad Orientado a la Convivencia Democrática

Otro aspecto de la cultura escolar de la CdA estudiada, que hemos podido comprobar que tiene un potencial educativo para el desarrollo de la CSyC, es la presencia de un enfoque inclusivo de la disciplina y democrático de la autoridad, basado en el desarrollo del razonamiento moral, y las actitudes cívicas y las habilidades sociales, imprescindibles para la construcción de una cultura de convivencia democrática. Así, hemos podido constatar que este enfoque inclusivo de la disciplina anima a los docentes a reconocer la condición de sujetos de

derecho a los alumnos, y los alienta a estimular la iniciativa y la responsabilidad personal de los alumnos y a delegar en estos la responsabilidad sobre cuestiones de disciplina y moral. Por lo cual, podemos concluir que se trata de un enfoque de la disciplina y la autoridad que propicia el reconocimiento de la autonomía moral y la capacidad de los alumnos para reflexionar sobre las normas y valores, así como su capacidad para autodirigir su comportamiento y dominar sus impulsos de acuerdo a sus propios valores morales y juicios de valor.

Además, hemos podido verificar que este modelo inclusivo de disciplina, centrado en la profundización de las normas construidas socialmente y de la convivencia democrática, es coherente el empleo por parte de los docentes de estrategias no coercitiva y no burocrática con el fin de modelar el carácter cívico y moral de los alumnos y trabajar los problemas de disciplina y convivencia en el aula, tales como: la asamblea de clase y la discusión grupal que son instrumentos para promueven el desarrollo de la reflexión individual y colectiva, el empleo del diálogo para resolver conflictos, el debate y la deliberación grupal, la delegación de responsabilidades y la construcción colectiva de las normas y la disciplina.

Asimismo, hemos podido comprobar que las metodologías y espacios de aprendizaje que se utilizan regularmente en la CdA, están en su mayoría orientadas a la construcción de una cultura moral, basada en el reconocimiento del status cívico de los alumnos y la construcción de una convivencia democrática. Esta cultura de reconocimiento sienta los fundamentos cognitivos y morales para la construcción de un modelo inclusivo de disciplina, que al contrario del modelo disciplinario que predomina en la escuela con una organización jerárquica y burocrática, basado en la imposición de normas de conducta iguales para todos y en el ejercicio de la autoridad a través de la coacción.

De este modo, el modelo inclusivo de disciplina y de autoridad presente en la CdA, parte del supuesto de que la educación debe promover el desarrollo moral de los alumnos y, que en este sentido, una intención educativa primordial, es promover el desarrollo del juicio moral autónomo, la responsabilidad individual y colectiva, la aceptación de las normas construidas democráticamente, y fundamentadas en el

reconocimiento de principios y valores universales. De manera que, la efectividad de la autoridad y de las normas de convivencia no dependa exclusivamente de la obediencia a la autoridad y la aceptación pasiva de las convenciones sociales, como ocurre con el reglamento interno de disciplina escolar y otros instrumentos burocráticos de gestión de la conducta de los alumnos.

En cambio, hemos podido confirmar que la intención educativa del modelo de disciplina inclusiva de la CdA, se enfoca más bien a la producción en la escuela de las condiciones institucionales y pedagógicas, que sean necesarias para proporcionar a los alumnos espacios de diálogo y estructuras de participación, que posibiliten que estos sea los protagonistas de procesos de reflexión y discusión grupal sobre asuntos y conflictos morales de la vida escolar, que permitan estimular y fortalecer el desarrollo del juicio y la reflexión moral, la autonomía y responsabilidad sobre asuntos del proceso escolar y la autogestión de la convivencia a través de la construcción de “abajo hacia arriba” de la disciplina y las normas de convivencia. Por otra parte, la construcción de este modelo cívico y democrático de convivencia, permite transformar las estructuras de control jerárquico y de organización burocrática de la vida escolar, y promover la participación de los alumnos en la toma de decisiones y la descentralización del poder, así como la construcción de una cultura escolar basada en valores morales y principios democráticos.

De esta forma, el modelo inclusivo de regulación de la conducta, permite descentralizar el poder y aumentar la participación de los alumnos, diseñando espacios y estructuras de participación, que favorecen el desarrollo de habilidades cívicas y sociales tales como: la iniciativa personal, la autonomía moral y la responsabilidad social. Asimismo, el modelo de la convivencia democrática, está enfocado a promover el desarrollo de la autonomía moral, la responsabilidad personal y el respeto proporcionando espacios educativos y situaciones de aprendizaje, que permitan a los alumnos poner en práctica las libertades cívicas, y aprender por ensayo y error, participando en acciones y prácticas concretas de autonomía moral y responsabilidad social. En consecuencia, podemos afirmar que este enfoque inclusivo de la autoridad y la disciplina, tiene un efecto positivo en el

desarrollo de las disposiciones cívicas y sociales de los alumno, en cuanto se trata de prácticas educativas que promueven el cultivo de hábitos cívicos, la práctica de habilidades sociales y el ejercicio de las libertades cívicas, así como la manifestación de sentimientos prosociales a través de la participación guiada de los alumnos en los asuntos propios del proceso de aprendizaje y la organización y gestión de la convivencia escolar.

Por último, podemos concluir que en la CdA estudiada, prevalece un enfoque inclusivo de la disciplina y la autoridad, que va más allá de la mera obediencia pasiva a la autoridad y la aplicación mecánica de norma generales de carácter coercitivo, sino que enfatiza la construcción de una moralidad basada en el desarrollo del razonamiento moral, la práctica de la autonomía moral y la responsabilidad individual y colectiva; así como la construcción de relaciones interpersonales significativas y la manifestación de sentimiento prosociales como: el respeto, la reciprocidad, la confianza y la empatía que son el fundamento de la vida cívica y de la organización política de la sociedad, por lo cual, este modelo inclusivo de disciplina también permite fortalecer las relaciones interpersonales de los miembros de la comunidad y la construcción una convivencia basadas en valores democráticos.

3.2. En Cuanto al Ámbito de Análisis: Currículum y Prácticas Pedagógicas

a) La Asamblea de Clase como Esfera Pública Democrática

El análisis y la interpretación de los datos etnográficos, nos han permitido inferir que la asamblea de clase es otro de las prácticas educativas, que contribuye de manera decisiva al reconocimiento del status cívico de los alumnos y alumnas, y un espacio educativo que desempeña un rol fundamental para la práctica efectiva de las libertades cívicas y políticas en aula y el centro educativo. Por tanto, podemos concluir que se trata de un espacio de participación y diálogo, que juega un rol privilegiado en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, debido a que permite ejercer la influencia educativa, tanto a nivel de los procesos de individuación de los alumnos como de socialización.

Así, por un lado, hemos podido constatar que la asamblea de clase, se trata de un espacio de participación, que permite atender la diversidad y la complejidad que implica el yo único y singular que es cada alumno (yo reflexivo), contribuyendo de esta manera al desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia personal. Por otro lado, la asamblea de clase es también un espacio de diálogo, que permite incluir y amplificar la pluralidad de voces que constituyen el grupo clase, y proporcionar un espacio para la discusión democrática y la deliberación pública, lo cual posibilita que los individuos singulares que conforma el grupo curso puedan manifestar sus emociones, opiniones, experiencias, y contrastar sus opiniones y puntos de vista con las ideas y creencias de los demás, contribuyendo con ello a la construcción de un lenguaje propio y una perspectiva particular del mundo.

Asimismo, la asamblea contribuye al proceso de construcción del yo social, posibilitando la integración social y la socialización del alumno, y posibilitando que los individuos se perciba a sí mismo como sujetos sociales y agentes democráticos, (socialización) y comprendan la importancia de relacionarse y cooperar con los demás para resolver problemas de convivencia, así como el significado de vincular la realización de sus interés individuales con la preocupación por el respeto de las normas colectivas y por procurar el bien de la comunidad.

Por tanto, podemos concluir que la asamblea escolar es una de las variables que más influye en la construcción de lo que hemos llamado la cultura del reconocimiento del status cívico de los alumnos, en cuanto hemos podido descubrir que se trata de un espacio educativo, que permite dar la voz a los alumnos para que puedan manifestar en público sus opiniones, sentimientos y expectativas sobre la organización de la vida escolar. Así, pues de acuerdo con las evidencias analizadas, podemos concluir que la participación de los alumnos y alumnas, en la asamblea repercute de forma positiva en el autoconocimiento y la autoestima de los alumnos, pues, por un lado, permite que la iniciativa personal, la autonomía y la capacidad de razonamiento moral del alumno, sean reconocidas públicamente por el docente y el grupo clase, y por otro lado, en cuanto la asamblea proporciona experiencias de participación auténtica en la toma de decisiones sobre asuntos significativos de la organización y gestión de la vida escolar, se trata de un espacio

educativo que permite que el alumno se perciba a sí mismo como una persona digna de respeto y con igual libertad que un adultos.

Asimismo, la evidencias recogidas nos han permitido comprobar que la asamblea de clase, posee un potencial educativo para el desarrollo de actitudes sociales y habilidades comunicativas que son indispensables para conseguir el entendimiento común entre los alumnos y la convivencia democrática, tales como: a) disposición de diálogo y entendimiento, b) saber escuchar y opinar, c) reconocer y respetar los puntos de vista diferentes, d) adoptar la perspectiva social, y f) actuar con empatía en una conversación.

Por otra parte, de acuerdo con nuestros hallazgos, también hemos podido confirmar, que la asamblea de clase es un espacio educativo que permite hacer realidad el ideal ciudadano de la igualdad de palabra o “isegoría”, en cuanto proporciona un espacio inclusivo y democrático, que permite garantizar el derecho de todos los alumno y alumnas, a tomar parte del proceso racional de toma de decisiones y a la vez que permite garantizar condiciones de igualdad y de imparcialidad en el proceso de deliberación, posibilitando que las opiniones y puntos de vista de todos los alumnos sean escuchada, independientemente, de sus rasgos de personalidad, fuerza física, talento para el discurso o prestigio dentro del grupo curso.

Además, hemos podido probar que la asamblea de clase, es un espacio educativo que permite introducir la discusión democrática y el razonamiento moral en el aula, y por tanto, que se trata de un espacio educativo indispensable para el ejercicio efectivo de los derechos cívicos y la practica de las virtudes públicas en el aula y en la escuela. En este sentido, las evidencias también demuestran que la práctica de la discusión democrática y la deliberación argumentada en la asamblea de clase, se trata de una práctica escolar que permite estimula y fortalecer el desarrollo de la habilidad para adoptar la perspectiva social en las relaciones interpersonales, así como fomentar y facilitar la expresión de emociones prosociales como la empatía en la vida cotidiana.

En consecuencia, podemos afirmar que la asamblea de clase en la CdA juega un rol clave en el desarrollo de la adopción de la perspectiva del otro y de la expresión de la empatía social, y en la formación de competencias sociales y comunicativas como la capacidad de contrastar puntos de vistas, juzgar de manera crítica las propias ideas, ponerse en el lugar del otro y construir el entendimiento recíproco. Por tanto, actitudes sociales y habilidades comunicativas que son indispensables para el éxito de proceso sociales como: el dialogo y la deliberación, la comunicación y el entendimiento común, la convivencia democrática, y el compromiso social y la cooperación.

Asimismo, el análisis de los datos etnográficos, nos ha permitido demostrar que la asamblea proporciona un espacio de reconocimiento y de confianza y respeto recíproco, que favorece la educación emocional y la resolución de conflictos interpersonales a través del diálogo y la deliberación colectiva. En este sentido, hemos podido constatar que en la CdA investigada, la asamblea también sirve como un instrumento de análisis de los conflictos emocionales y morales de la convivencia escolar, pues gracias a su carácter democrático y deliberativo, sirve como un espacio de diálogo, expresión y catarsis, que posibilita que los alumnos manifiesten en público sus emociones y conflictos personales, y puedan tomar conciencia del significado de los conflictos, trabajando las emociones a través del discurso y la palabra.

Por último, hemos podido corroborar que la asamblea de clase sirve a los docentes para detectar los conflictos subyacentes a la dinámica de grupo curso, a la vez que proporciona oportunidades para trabajar en el aula el desarrollo del razonamiento moral y la inteligencia social y emocional. De esta forma, podemos concluir que la asamblea de clase, parece ser el espacio ideal para incentivar el desarrollo de los sentimientos prosociales y las habilidades socioefectivas de convivir, comunicar y cooperar en democracia, tales como: a) la prevención y detección de conflictos, c) la disposición al uso del diálogo para resolver los conflictos, y c) la adopción de una actitud asertiva para afrontar la relación y los problemas con sus iguales.

b) Aprendizaje Dialógico y Participativo

Otro aspecto de la CdA que tiene un efecto educativo significativo en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, es la elección de un enfoque metodológico coherente con los principios democráticos, lo cual se refleja en el predominio de estrategias de aprendizaje que se basan en la práctica del diálogo, la participación activa cooperación, como son los grupos interactivo de aprendizaje (en adelante GIA), las tertulias literarias (en adelante TL), y ayuda entre iguales, que contribuyen de manera significativa a la construcción en el aula y el centro de una esfera de interacción comunicativa compartida, que fomenta el desarrollo de actitudes y habilidades que posibilitan que los alumnos aprendan a pensar y hablar juntos, comunicarse y entenderse, y interactuar juntos de manera eficaz.

Además, hemos podido comprobar que la prevalencia de este enfoque metodológico en la CdA investigada, tienen un efecto positivo en el desarrollo de habilidades participativas y comunicativas, debido a que se trata de prácticas educativas que proporcionan espacios educativo coherente con los principios democrático, que permite desarrollar las actitudes y habilidades comunicativas necesarias para mantener una discusión democrática e interacción, tales como: a) aprender a escuchar, b) esperar el turno de palabra, c) seguir el hilo de la conversación, f) concentración y tranquilidad para profundizar la discusión, g) adoptar la perspectiva del otro, h) ofrecer y recibir razones, i) apoyar las opiniones con argumentos y contra-argumentos.

Asimismo, hemos podido comprobar que la preponderancia de estas metodologías y espacios educativos dialógicas y participativos, contribuyen de manera significativa a producir entornos de comunicación y de interacción social más eficaces, gracias a que fomentan un uso del lenguaje más discursivo entre los estudiantes, que estimula la producción de un tipo de diálogo más deliberativo y la utilización de la conversación con el propósito de explorar, aprender y resolver problemas cognitivos y morales. Las evidencias del efecto educativo de este enfoque metodológico, se reflejan en el hecho de que los alumnos de la CdA estudiada, poseen un nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas y deliberativas, que trascienden el nivel puramente expresivo e interpersonal del

lenguaje, que favorecen el establecimiento de un ethos cultural más propicio para el aprendizaje cooperativo, la participación y la convivencia democrática. Probablemente, debido a que los alumnos, se encuentran inmersos en un entorno de aprendizaje, en el cual el diálogo, participación y la cooperación, son modalidades habituales de enseñanza y de interacción social.

Por tanto, podemos concluir que metodologías y espacios de aprendizaje como GIA, la TL y las estrategias de ayuda entre iguales, permiten estimular la práctica de la conversación y la participación democrática en el aula, y promover la construcción de un entorno de comunicación y de interacción social eficaz entre los alumnos y los docentes, que repercute positivamente en el desarrollo de habilidades discursivas y lingüísticas, y, en general, en la mejora de la calidad de las conversaciones, el entendimiento común, la convivencia democrática y la resolución no violenta de los conflictos.

Por último, hemos podido verificar que el enfoque metodológico de la CdA es congruentes con el ejercicio de los derechos cívicos de los alumnos, en cuanto posibilita espacios educativos y procesos escolares, regulados por principios y valores democráticos, en la practica de los derechos cívicos y el desarrollo de disposiciones cívicas que son prerequisite para participar eficazmente en procesos de discusión, deliberación y entendimiento común, tales como: a) la conciencia social y el descentramiento del ego, b) la disposición a escuchar y dar la palabra, c) la adopción de la perspectiva del otro, d) la capacidad de argumentar y contra-argumentar, y el pensamiento crítico y contrastar puntos de vista diferentes.

c) La Representación del Aprendizaje como Proceso de Construcción Social y Desarrollo de Habilidades Metacognitivas

Otro aspecto de la preferencia de la CdA por un enfoque metodológico dialógico y participativo, es que presupone la adopción por parte del la escuela de una teoría implícita del sujeto educativo y del proceso de aprendizaje y enseñanza, que se caracteriza por un enfoque centrado en el protagonismo del alumno, la

construcción de aprendizaje comprensivo, y la atención a la diversidad y a los centros interés del alumno, lo cual tiene un efecto educativo en el desarrollo de las actitudes y habilidades cívicas en cuanto, implica una representación del sujeto y del proceso educativo que permite promover la iniciativa personal y la autonomía en el aprendizaje, la autodirección y el autocontrol del proceso por parte del alumno, el respeto por los valores y actitudes democráticas intrínsecos al aprendizaje, y que los alumnos comprendan la importancia de compartir y cooperar con otros agentes educativos en la construcción de los aprendizajes.

Asimismo, la teoría implícita en este enfoque metodológico dialógico y participativo que predomina en el CdA, es concordante con el desarrollo de los valores y actitudes cívicas, en cuanto se trata de una perspectiva de la educación y del aprendizaje, que permite cuestionar la representación del sujeto de aprendizaje como si se tratara de un individuo aislado del mundo y sin conciencia social, y del aprendizaje como un proceso, intelectual y memorístico abocado exclusivamente a la transmisión de conocimientos. Por el contrario, hemos podido comprobar que la teoría implícita en el enfoque metodológico de la CdA, es coherente con las necesidades educativas de la sociedad del conocimiento y la información, en cuanto se trata de estrategias que animan a los alumnos a transferir los contenidos del curriculum a la resolución de problemas relacionados con el medio social.

Además, el proceso de acuerdo a este enfoque metodológico el proceso de aprendizaje es entendido como un proceso de construcción social y cooperativo, que depende en gran medida de la calidad de la comunicación, los vínculos socioafectivos y la interacción social entre alumnos y docentes y otros agentes educativos, por lo cual se trata de una metodología que respeta los principios democráticos, y que permite que los alumnos reconozcan la importancia de entenderse y compartir el conocimiento con sus pares, y comprendan la necesidad de establecer vínculos de cooperación con otros agentes educativos de la comunidad. Por tanto, el análisis de las evidencias sugiere que la teoría implícita del proceso de enseñanza y aprendizaje que predomina en la CdA, favorece el desarrollo de los valores democráticos y las actitudes cívicas, y refuerza el

aprendizaje de las habilidades participativas, sociales y comunicativas que implica la formación de la identidad cívica, tales como: la participación activa, el diálogo razonado, la responsabilidad compartida y la cooperación, la manifestación de sentimientos prosociales, la confianza y el respeto mutuo.

Asimismo, hemos podido inferir que el enfoque metodológico de la CdA, está más en consonancia con las necesidades educativas de la sociedad del conocimiento y la información, en cuanto permiten desarrollar las competencias necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida y la capacidad de aprender a aprender en contextos diversos, pues el enfoque dialógico, participativo y cooperativo del aprendizaje, promueve la iniciativa personal y la autodirección del proceso de aprendizaje, a la vez que fomenta el desarrollo de las habilidades de comunicación y cooperación con otros agentes educativos y fuentes de información y conocimiento en la construcción de los aprendizajes, así como la interacción simbólica con escenarios educativos distintos a la escuela y la vinculación de los contenidos del curriculum con el contexto social y cultural del alumno.

Por otra parte, hemos podido confirmar la presencia de una mayor conciencia de los alumnos sobre las condiciones y estrategias necesarias para autodirigir y autorregular su propio proceso de aprendizaje, lo cual implica un mayor desarrollo de las competencias metacognitivas o de aprender a aprender, que es una condición educativa clave para la plena integración del individuo a la vida social y laboral en la sociedad del conocimiento y la información. Asimismo, podemos conjeturar que el mayor desarrollo de esta competencia metacognitivas en los alumnos de la CdA, se debe a la influencia de su enfoque metodológico, que permite articular el aprendizaje a través del diálogo, la participación y la cooperación de los alumnos, lo cual aumentan las posibilidades de que los alumnos puedan escoger sus centros de interés e itinerarios educativos, y que aprendan a organizar y gestionar de manera autónoma y responsable sus aprendizajes.

Además, el enfoque metodológico utilizado en la CdA al ser coherentes con el reconocimiento de los derechos cívicos del alumno y respetuoso con los principios

democráticos, refuerza en los alumnos la representación del proceso de aprendizaje como un proceso participativo y cooperativo, y estimula el desarrollo de valores y actitudes cívicas de manera transversal a través de las mismas prácticas y técnicas de aprendizaje que hacen hincapié en la importancia de la iniciativa y autonomía personal y de la interacción social en la construcción del conocimiento, lo cual puede tener un efecto positivo en el desarrollo competencias metacognitivas relacionadas con factores no-académicos que pueden condicionar el rendimiento escolar, tales como: la autoimagen positiva y la confianza en sí mismo, la perseverancia y la autoeficiencia, la confianza para solicitar ayuda y pedir información, el interés por contrastar sus juicios y enunciados, la autocrítica para revisar los procedimientos y opiniones, la capacidad de imitar estrategias de aprendizaje de alumnos con mejor nivel, de autocorregir su comportamiento y coordinar sus pensamientos con otros alumnos y de comprenderse a sí mismo como parte de una comunidad de indagación y aprendizaje.

Asimismo, hemos podido verificar que la aplicación de este enfoque metodológico, permiten estimular la participación directa de los familiares en el proceso de aprendizaje, así como fortalecer la vinculación de la escuela con otros agentes educativos del territorio que pueden aumentar el potencial educativo de la escuela, integrándose al proceso educativo como voluntarios educativos. De esta forma, hemos podido confirmar que el aumento de las posibilidades de participación de los familiares y otros voluntarios en el proceso de aprendizaje, permite proporcionar a los alumnos un mejor andamiaje cognitivo, y crear vínculos de apego seguro con otros significativos, lo cual contribuye al desarrollo de la confianza y seguridad personal del alumno, así como a fortalecer su equilibrio emocional y afectivo.

Por lo tanto, podemos sostener que la inclusión y participación de los familiares y otros agentes sociales en el proceso de aprendizaje y la organización de la vida escolar, es coherente con el reconocimiento de los derechos cívicos y la práctica de las actitudes propias de una ciudadanía participativa, y se trata de un enfoque metodológico y una representación del proceso de aprendizaje, que es coherente con los valores y actitudes democráticas, por lo cual tiene un efecto educativo en la

construcción de una ciudadanía y una cultura democrática en la escuela, ya que el compromiso de los familiares y otros agentes educativos del entorno con el proceso escolar, permiten promover los vínculos de asociación y cooperación con la escuela, la descentralización de poder y la organización de un liderazgo democrático, y la revitalización de los valores y actitudes democráticas en la escuela.

Por último, el análisis de los resultados de nuestra investigación nos ha permitido concluir, que el sujeto de aprendizaje en la CdA estudiada es percibido como un sujeto libre y autónomo que necesita relacionarse y cooperar con otros en la construcción del conocimiento y el proceso de aprendizaje como un proceso de interacción social que va más allá de la mera transmisión y recepción de información entre el docente y el alumno. Asimismo, hemos podido constatar que en el discurso pedagógico de los docentes y en la teoría implícita de las metodologías aplicadas, prevalece la conceptualización del aprendizaje y la enseñanza como un proceso de interacción y construcción social del significado, por lo cual el proyecto educativo de la CdA asume que la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje, en parte depende de disposición de instituciones educativas democráticas y de practicas educativas coherentes con los principios democráticos, que promuevan la participación de toda la comunidad en el proceso de aprendizaje y la organización de la escuela.

Por tanto, podemos concluir que en la CdA investigada, predomina la representación social del proceso de aprendizaje como un proceso participativo, dialógico y cooperativo, que no puede ser de exclusiva responsabilidad de los docentes y la escuela. Así, podemos señalar que las prácticas educativas de la CdA, asumen la premisa de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje permanente, que concibe la educación como un acontecimiento socialmente distribuido, que engloba la comunidad y el territorio y que no depende exclusivamente de la escuela, sino que debe incluir en el proceso de construcción del conocimiento las diversas fuentes de información y los múltiples escenario educativo que proporciona la sociedad de la información y el conocimiento. Por lo cual, podemos concluir la CdA es coherente con esta teoría y las necesidades de la sociedad del

conocimiento, en cuanto hemos podido comprobar que la escuela y los docentes, en la programación de los contenidos y los objetivos educativos, intentan vincular los contenidos del curriculum con el entorno de la escuela y promover la corresponsabilidad en el proceso educativo de otros agentes educativos presentes en el territorio, así como el aprovechamiento de los nuevos escenarios educativos para construir aprendizaje más comprensivos, funcionales y contextualizados.

d) Aprendizaje por Proyectos y Ambientes de Aprendizaje

Otro enfoque metodológico de enseñanza que hemos podido conjeturar que podría tener un efecto educativo en el desarrollo de la competencias social y ciudadana es el aprendizaje por proyectos (en adelante ApP) asociado a los Ambientes de Aprendizaje (en adelante AdA).

Así, hemos podido descubrir indicios de la contribución de esta metodología al desarrollo de la identidad personal y moral de los alumnos en cuanto, se trata de una práctica educativa que tiene efectos positivos en el desarrollo personal y moral del alumno. Por un lado, porque permite que el docente reconozca la importancia de valorar la iniciativa personal, la curiosidad y las necesidades cognitivas de los alumnos en el proceso de aprendizaje, así como trabajar los contenidos y objetivos del curriculum a partir de los centros de interés del alumno y estimular el aprendizaje por experimentación y descubrimiento.

Y, por otro lado, porque se trata de una metodología que permite desarrollar en sentido la autonomía moral y la responsabilidad personal en los alumnos, en cuanto posibilita la negociación entre el docente y el alumno de ciertos aspectos del proceso de aprendizaje, como escoger los contenidos del curriculum que se trabajan en clase, el itinerario de aprendizaje y la modalidad de trabajo y evaluación.

Por lo tanto, podemos inferir que el PdA, se trata de una modalidad de aprendizaje, que por su carácter participativo y cooperativo, estimula y refuerza la práctica de manera transversal de valores democráticos y actitudes cívicas, que contribuyen a

desarrollar la identidad psicológica y moral del alumno, tales como: el autoconocimiento de sus propios centros de interés, las necesidades y estilos cognitivos, la capacidad de autodirección y autorregulación, la autocrítica y autoevaluación y las aptitudes para la interacción social y la cooperación con otros agentes educativos.

Además, el análisis del caso específico del proyecto de “ambiente de naturaleza y entorno”, nos ha permitido comprobar, que esta modalidad pedagógica, juega un rol clave en el desarrollo de la identidad cívica, porque permite a los docentes integrar los aprendizajes instrumentales de ciencias naturales con el aprendizaje de las actitudes cívicas y los valores democráticos, proporcionando situaciones de aprendizaje que permiten que los alumnos construyan aprendizajes más significativos, funcionales y contextualizados. De este modo, el análisis de esta metodología de aprendizaje, nos ha permitido demostrar que el ApP, permite promover la curiosidad de los alumnos por opinar y comprender lógicamente su entorno social, despertar el interés de los alumnos por opinar y reflexionar críticamente sobre su comunidad, fortalecer el sentido de pertenencia al grupo y la sociedad, y el sentido de responsabilidad social, así como estimular la habilidad de participar y servir a la comunidad.

Por tanto, se trata de un enfoque metodológico didáctico, que también permite aprovechar mejor las oportunidades de aprendizaje significativo y contextual, que proporciona los asuntos y problemas de la vida cotidiana de la escuela o el entorno social, y la vinculación de los contenidos del currículum con el mundo de la vida, así como la articulación de los aprendizajes instrumentales con el aprendizaje de valores y actitudes; por lo cual podemos afirmar que se trata de un enfoque educativo que es coherente con los valores cívicos y democráticos, que permite fomentar la participación y la implicación de los alumnos en el análisis y resolución de problemas o tareas educativas que tiene a la vez la intención de transmitir competencias instrumentales, y valores y actitudes democráticas.

Asimismo, hemos podido comprobar que esta metodología de trabajo contribuye de manera significativa al desarrollo de la conciencia cívica y del pensamiento

crítico, en cuanto el trabajo de los contenidos del currículum a través de los proyectos de aprendizaje, permite desarrollar la conciencia social y el interés cívico del alumno por conocer, comprender y opinar sobre los asuntos y problemas públicos de su medio social, posibilitando que el alumno conecte los aprendizajes del currículum con los problemas de la vida cotidiana, y que la escuela sea capaz de articular las preocupaciones y reivindicaciones cívicas de los alumnos como ciudadanos con los contenidos del currículum, proporcionando un espacio en el proceso de aprendizaje para la inclusión de la voz del alumno y para que este pueda construir su propia perspectiva y comprensión de su entorno social y natural.

Por tanto, podemos concluir que el empleo de estrategia de aprendizaje como el ApP, tienen una repercusión positiva en la formación de la ciudadanía, porque permite que los alumnos experimenten la iniciativa personal y la independencia intelectual y la responsabilidad individual, a la vez que promueve el desarrollo de la identidad cívica y el juicio crítico y la formación de la opinión pública independiente, en cuanto permiten que los alumnos desarrollen la conciencia cívica y el sentido de pertenencia, y se transformen en agentes democráticos, aprendiendo a conectar sus propios intereses cognitivos y preocupaciones personales, con los problemas y situaciones de la vida pública del medio social y cultural que limitan o lesionan sus derechos cívicos y sociales.

Asimismo, el análisis nos ha permitido confirmar que la metodología de ApP, tienen un efecto positivo en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, en cuanto permite que el alumno se perciba a sí mismo como un agente activo y como actor social, permitiendo que autodirija y autorregule el proceso de aprendizaje, al tiempo, que desarrolla actitudes y valores democráticos. Asimismo podemos, concluir que la metodología de PdA, promueven la transferencia de los conocimientos instrumentales y la movilización de las actitudes cívicas y habilidades sociales a la resolución de problemas de interés público del medio social y natural del alumno, al tiempo, que promueve la participación de los mismos en experiencias educativas que les permiten conocer mejor su entorno y elaborar una perspectiva crítica del mismo, participar e implicarse en actividades

de responsabilidad cívica y solidaridad activa y manifestar sentimientos prosociales y conductas de ayuda.

Por último, también hemos podido verificar que el ApP y los AdA es un enfoque metodológico que repercute positivamente en el desarrollo de los valores y actitudes cívicas, porque posibilita que los alumnos se perciban a sí mismos como protagonistas de sus propios procesos de aprendizajes a la vez que como actores sociales y agentes democráticos; que son capaces de actuar a la vez que como investigadores reflexivos y como ciudadanos comprometidos con los valores y actitudes democráticos; capaces de hacer una lectura lógica y crítica de los hechos sociales y significados culturales que limitan sus derechos cívicos y sociales, y por tanto, propicia una práctica educativa que permite que los alumnos perciban a sí mismos como ciudadanos participativos, responsables y solidarios, capaces de transformar y mejorar su entorno social y medioambiental.

3.3. En Cuanto al Ámbito de Análisis: Organización y Estructura de la Escuela

a) Estructuras y Procesos Democráticos de Participación, Construcción de Redes Sociales y Micropolítica Intraorganizacional

Otra dimensión de la idiosincrasia de la CdA estudiada, que hemos podido comprobar que tiene un efecto educativo en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, es la existencia de estructuras de gobierno y procesos de organización democrática. Estas condiciones institucionales en cuanto son producto de la adopción deliberada de un proyecto de escuela comunitaria y democrática, que tienen un efecto educativo indirecto en el pensamiento y las conductas de los miembros de la comunidad, proporcionando estructuras de gobierno y procesos grupales, que al ser coherentes con los valores y principios democráticos, permiten generar las condiciones para el reconocimiento del status cívicos de los miembros de la comunidad y crear espacios que permiten promover la práctica de las libertades cívicas y políticas fundamentales como: la participación, la deliberación y la cooperación.

Así, hemos podido comprobar que en la CdA estudiada, el desarrollo de la competencia social y ciudadana puede ser estimulado y reforzado gracias a la existencia de un modelo de organización democrática, cuyo funcionamiento intraorganizacional y cohesión grupal, depende en gran medida de la existencia de estructuras participativas y procesos deliberativos, que fomentan la comunicación horizontal y las relaciones de cooperación entre los miembros de la comunidad y el entorno social. Asimismo, estas estructuras participativas de gobierno y procesos de toma de decisiones deliberativos, proporcionan las condiciones institucionales y culturales, que posibilitan que los miembros de la escuela se reconozcan sí mismos como ciudadanos, y puedan ejercer sus derechos cívicos y políticos, participando y cooperando de manera concreta a través de estos procesos y estructuras en la organización y gestión de la vida escolar.

De este modo, la experiencia de pertenecer y estar inmerso en una organización comunitaria con una estructura participativa y cooperativa, constituyen por sí sola un medio para influir en la formación de la conciencia cívica y modelar las actitudes y habilidades cívicas, pues, se trata de un modelo de organización y gestión que es congruente con los principios y actitudes democráticas, y que permite estimular y reforzar la práctica de las virtudes cívicas en el escuela, en cuanto, la cohesión social y el correcto funcionamiento de una organización con un enfoque comunitario como las CdA, depende fundamentalmente de que sus miembros, tomen en serio la práctica de los valores morales y de las actitudes cívicas en la vida cotidiana de la organización como: la reciprocidad y la confianza mutua, la participación directa, el diálogo igualitario y la deliberación, el reconocimiento de la igual dignidad, y la solidaridad activa y la cooperación.

Además, hemos podido verificar que la CdA estudiada, pertenece a un enfoque de organización postburocrática, que se distingue de organizaciones más burocrática y jerárquicas por una distribución más democrática del liderazgo, la construcción de redes de cooperación, el flujo horizontal de la comunicación, la adopción de responsabilidades compartidas y el establecimiento de vínculos de colaboración con el territorio. También hemos podido confirmar que estas peculiaridades organizativas crean las condiciones institucionales propicias para el desarrollo de

la micropolítica intraorganizacional, tales como: una mayor descentralización del poder, estructuras de gobierno participativas, constitución de redes sociales, procesos comunicativos horizontales y un mayor aprovechamiento del capital social.

Asimismo, podemos concluir que este enfoque de organización postburocrática, tienen un efecto positivo en el potencial educación de la CdA para la formación del carácter cívico y el desarrollo de la cultura democrática en la escuela, en cuanto que, permite crear una espacio público dentro de la escuela de participación y diálogo para la familias y alumnos, que fomenta la delegación de libertades y responsabilidades en los miembros de la comunidad así como un rol más protagónico de estos en la toma de decisiones de la agenda escolar. Estas condiciones institucionales, son las responsables de que los agentes educativos, por una parte se perciban a sí mismos como sujetos autónomos y responsables, y no como meros clientes o consumidores pasivos de servicios educativos. Y que por otra, se comprendan a sí mismo como ciudadanos participativos y agentes democráticos, que se toman en serio los valores democráticos y las actitudes cívicas en la vida pública, implicándose en la protección y defensa de los derechos cívicos y sociales de sus hijos, así como en la transformación y desarrollo de la escuela y la comunidad.

Además, hemos podido constatar que el enfoque organizacional de la CdA proporciona estructuras de gobierno más participativas, lo cual se traduce en procesos de interacción social y estructuras de comunicación horizontales, que están en consonancia con los principios de la democracia participativa y los procesos deliberativos; esta condiciones permiten superar las limitaciones de las estructuras de gobierno representativas y crear las condiciones para ejercer y vivir las libertades cívicas en la vida escolar, lo cual posibilita proceso de micropolítica intraorganizacional, que por su enfoque inclusivo y democrático, contribuyen a desarrollar el sentido de pertenencia al grupo, normas de confianza y reciprocidad, estructuras comunitarias de gobierno, nuevas formas de cohesión social y de legitimación del poder.

Así, hemos podido constatar que el enfoque de organización inclusiva y democrática de la CdA, proporciona las condiciones institucionales que permiten impulsar la participación directa y los procesos de deliberación, tales como: una mejor distribución del liderazgo, el reconocimiento de los derechos cívicos, estructuras comunicativas horizontales, y relaciones sociales de reciprocidad. Al igual que estructuras de gobierno que son más empáticas con la voz de los alumnos y familiares, y que estimula y refuerza una cultura escolar y un estilo de convivencia coherente con los valores democráticos y las actitudes cívicas.

Por lo tanto, podemos afirmar que el enfoque organizacional de la CdA, es un factor clave en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, porque posibilita el reconocimiento del derecho de los alumnos y de los familiares a participar y decidir de manera directa en la organización y gestión de la vida escolar. Al tiempo que posibilita la inmersión cívica de los miembros de la comunidad en la dimensión micropolítica de la CdA a través de la participación activa de los miembros de la comunidad en procesos grupales, que debido a su carácter inclusivo y deliberativo, proporcionan un ethos moral apropiado para el libre ejercicio de los derechos cívicos y políticos de los alumnos y familiares, y las condiciones institucionales que fomentan el ejercicio de prácticas y rituales cívicos que favorecen el trabajo transversal de los valores democráticos y el desarrollo y modelamiento de las virtudes públicas.

Por otra parte, también hemos podido comprobar, que estas condiciones institucionales, son responsables del surgimiento de una esfera de micropolítica que puede influir a través de órganos de participación directa en el cambio y la innovación educacional. Además, estos espacios de participación y diálogo, permite a todos los diversos actores educativos, responder a los problemas y desafíos sociales y educativos de la CdA, con mayor rapidez y eficiencia, al promover la participación y la coordinación de acciones colectivas que permiten articular la experiencia y los conocimientos comunes con el propósito de transformar y cambiar las condiciones educativas que implican una barrera en el proceso de aprendizaje y producir de forma cooperativa innovaciones y

transformaciones en la gestión y organización del centro que mejoran las oportunidades de aprendizaje de todos los miembros de la comunidad.

De esta forma, la política de subsistema, es decir, la presión ejercida desde “abajo hacia arriba” por la comunidad consciente y activa, se convierte en una fuerza social capaz de contribuir a cuestionar y transformar las barreras educativas y las barreras institucionales que dificultan el proceso escolar o limitan el ejercicio de los derechos cívicos y sociales. Por tanto, podemos concluir que la presencia de este tipo de micropolítica en el seno de la institucionalidad de la CdA permite garantizar el derecho político de la participación, fortalecer los vínculos sociales de reconocimiento y confianza mutua y promover el fortalecimiento de redes sociales, al mismo tiempo que produce las condiciones para el desarrollo de una ciudadanía más participativa y responsable a través del ejercicio y la práctica efectiva de los derechos públicos en la escuela.

Así, hemos podido comprobar que la existencia de esta esfera de micropolítica con un enfoque de abajo hacia arriba en órganos institucionales como las *Comisiones mixtas* y la *Gestora*, tienen un efecto educativo en el desarrollo de actitudes cívicas, en cuanto permiten articular las experiencias y conocimientos de los diversos agentes educativos de la CdA a través de la participación no burocrática, la interacción comunicativa horizontal y el aprovechamiento de las redes sociales, y de esta manera, desencadenar procesos grupales que están en consonancia con los valores y actitudes cívicas, y que contribuyen al mejoramiento de los procesos educativos y a la configuración de un gobierno escolar más participativo y ciudadano. De esta forma, por ejemplo, los agentes educativos pueden convertirse en protagonistas del proceso educativo, analizando con conciencia crítica y enfrentando con actitud cívica las barreras institucionales y educativas que limitan el derecho a la educación y la participación; participar en procesos de toma de decisiones y de deliberación sobre problemas y asuntos prácticos relacionados con el mejoramiento del proceso educativo, y llevar a cabo proyectos participativos y acciones colectivas de transformación y mejoramiento de la organización y gestión de la vida escolar.

Por otra parte, también hemos podido comprobar que la cultura organizacional abierta, flexible y dinámica que caracteriza la idiosincrasia de la CdA, permite potenciar y fortalecer las relaciones bidireccionales entre la escuela y el territorio, lo cual constituye un factor catalizador del intercambio de información, conocimiento y experiencias entre la escuela y el entorno, que pueden tener un efecto educativo positivo en el desarrollo de la conciencia social y las actitudes cívicas en cuanto las relaciones de colaboración con el entorno permiten enriquecer el proceso educativo y hacer más coherente el currículum con la enseñanza de la ciudadanía, vinculando los aprendizajes con los problemas y asuntos del medio social y laboral del alumno, comprender la importancia de relacionarse y crear vínculos con otros agentes educativos, y aprovechar mejor el potencial que tienen las redes sociales para el ejercicio de los derechos cívicos y sociales en la vida pública.

Así, hemos podido confirmar que la organización abierta, flexible y dinámica de la CdA, constituye un factor transformador que permite aumentar el potencial educativo de la escuela y ampliar las oportunidades educativas de los alumnos, así como establecer relaciones bidireccionales de colaboración con el territorio, que pueden tener un efecto educativo y cultural tanto para la escuela como para el entorno social, porque estas interacciones socioeducativas contribuyen a fortalecer la conciencia cívica y el compromiso social de los alumnos con su medio social y a aumentar la capacidad de empoderamiento y autoeficacia de estos como ciudadanos, al mismo tiempo que la influencia de las intervenciones educativas de la escuela promueven el desarrollo social y la transformación cultural del medio social.

Por último, podemos concluir que la estructura inclusiva, participativa y comunicativa que caracteriza el enfoque organizativo de la CdA, posibilita el intercambio fluido y horizontal de opiniones y conocimientos, así como la participación responsable y solidaria en la organización de la vida escolar, lo cual también tiene efectos formativos en la identidad cívica y social de los alumnos, en cuanto así se fomenta la práctica de valores y actitudes cívicas en el seno de la escuela. Además, la participación activa de los docentes y los familiares en la

gestión de los problemas y demandas de la vida escolar, tienen un efecto positivo en el desarrollo de aquellas habilidades sociales y comunicativas, que son indispensables para la construcción dialógica de la perspectiva social, el entendimiento común, y la coordinación de la acción social, sin cuyo desarrollo no sería posible que los actores sociales construyeran “la voluntad general” y “los acuerdos intersubjetivos” que en una organización con un enfoque comunitario, permiten desarrollar la cultura moral de la institución y transformar de manera efectiva las barreras educativas e institucionales presentes en la escuela y el territorio.

b) Modelo Cívico de Relación entre Escuela, Familia y Territorio

Por otra parte, las evidencias reunidas nos han permitido comprobar que la CdA investigada, se caracteriza por estimular y reforzar un enfoque cívico de relación entre escuela y familia. Así hemos podido verificar que este modelo cívico de vinculación, puede influir de manera positiva en la transmisión de valores democráticos y el desarrollo de actitudes cívicas de los miembros de la CdA, porque posibilita que los familiares y otros actores sociales, puedan reconocerse a sí mismos como agentes democráticos en cuanto las estructuras participativas y los proceso de discusión democrática que proporciona la organización inclusiva y la cultura de colaborativa de la escuela, incentivaban la libertad positiva y el coraje cívico y, en general, el ejercicio de las disposiciones cívicas, necesarias para participar activamente en la vida pública, defender los derechos democráticos y resistir cualquier forma de opresión e injusticia social.

Así, el efecto educativo de este modelo cívico de relación, posibilita el reconocimiento recíproco de los derechos cívicos de los miembros de la CdA y la práctica efectiva de las libertades cívicas a través de la experiencia de la participación en la micropolítica intraorganizacional. Por tanto, la participación de los familiares a nivel de la micropolítica intraorganizacional de la escuela, puede contribuir a que los miembros de la CdA tengan que desafiar el individualismo posesivo y desarrollar la conciencia política y la responsabilidad social que les permita verse como agentes democráticos capaces de luchar por el

reconocimiento de los derechos cívicos y la justicia social, y por transformar las condiciones educativas e institucionales que generan exclusión y desigualdad, y suponen barreras a la participación y el aprendizaje. De este modo, hemos podido constatar que el enfoque cívico de relación con las familias permite que los miembros de la CdA puedan experimentar la escuela como una esfera pública democrática, es decir, como un ámbito en los que se puede experimentar la vida y el mundo desde perspectiva de la pertenencia a un mundo común, y la búsqueda de intereses y bienes comunes, cuya construcción implica el ejercicio de los derechos cívico y el desarrollo de las disposiciones cívicas que permiten a los ciudadanos tomar parte de manera eficiente en procesos de participación, deliberación y cooperación.

Por otra parte, también hemos podido confirmar que el modelo cívico de relación entre escuela y familia, permiten que la CdA aproveche el potencial de las actitudes cívica y democráticas para estimular la construcción de una cultura democrática y colaborativa, cuya legitimidad no descansa en la adhesión de los individuos a un programa ideológico monolítico o una mentalidad colectiva, sino en la construcción de una esfera pública democrática, en cuya dinámica se entrecruzan procesos de interacción social y comunicativa, relaciones de confianza y reciprocidad, construcción de redes de interacción, procesos de comunicación horizontal, y de cooperación comunitarios.

Asimismo, este enfoque de colaboración cívica entre escuela y comunidad, ha permitido que las familias aprendan a reconocer y ejercer de manera activa sus derechos cívicos y políticos, que se sensibilicen con el respeto por los valores democráticos y comprendan la importancia de las actitudes cívicas para la convivencia democrática y la construcción de lo común, así como ha contribuido ha revitalizar el sentido de pertenencia a la comunidad y las relaciones de confianza y reciprocidad; además, ha posibilitado que las familias asuman sus libertades y responsabilidades cívicas de forma concreta en la gestión y organización de la vida escolar, y que adquieran una mayor conciencia del potencial de la participación directa, la responsabilidad social y la cooperación democrática en la

transformación y mejoramiento de la organización escolar y los procesos educativos.

De esta forma, la incorporación de las familias como socios colaboradores y corresponsables en el proceso de gestión de la escuela y los procesos escolares a través de órganos de participación como las comisiones mixtas y los procesos de micropolítica, han permitido implicar a los familiares en procesos grupales democráticos para enfrentar los problemas e incertidumbres relativos al proceso de escolarización, y aprovechar el potencial cívico de estos agentes educativos para promover el desarrollo y la transformación institucional. Asimismo, esta experiencia de participación cívica y política ha permitido promover el ejercicio de las principales virtudes públicas en el ámbito de la gestión y organización escolar, y que los familiares se perciban a sí mismo como sujetos sociales capaces de contribuir al logro de las metas educativas y a la mejora de la escuela y el entorno social, y transformado a los familiares en ciudadanos que aprovechan sus libertades y responsabilidades cívicas al desarrollo dentro de la escuela del interés y el bien común.

En este sentido, las evidencias analizadas de la participación de los familiares en el proyecto de la *Comisión Comedor*, nos ha permitido comprender el efecto educativo de la CdA en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Así, hemos podido constatar que el modelo cívico de relación entre familia y escuela, posibilita la inmersión cívica de los padres, profesores y voluntarios en experiencia de participación democrática dentro de la escuela, que permiten estimular y reforzar el desarrollar virtudes públicas, tales como, la participación, la deliberación, la cooperación y la solidaridad; así como valores políticos como el sentido de justicia, democracia y comunidad.

Asimismo, por medio del análisis de este caso, hemos podido comprobar empíricamente que el modelo cívico de relación entre escuela y familia, contribuye ha fomentar la participación democrática, la interacción comunicativa y las relaciones de confianza y reciprocidad; asimismo, el análisis de este caso concreto de la *Comisión Comedor*, nos ha permitido comprobar que la participación y la

colaboración entre familiares, profesores y otros agentes educativos, ha permitido facilitar el proceso de diagnóstico y análisis de los problemas institucional, y favorecido que la transformación organizacional se haya realizado en consonancia con las perspectiva, necesidades e intereses de los agentes educativos. De esta forma, la participación de los familiares en la *Comisión Comedor*, ha permitido transformar desde una perspectiva comunitaria y cooperativa, las pautas culturales de alimentación de la escuela, introduciendo un proyecto innovador de comida ecológica, comercio justo y productos de proximidad. Asimismo, esta situación de micropolítica derivada de la *Comisión Comedor*, ha permitido desafiar los significados culturales dominantes impuestos por la sociedad de libre mercado en los comedores escolares y expandir la soberanía de los ciudadanos sobre lo que producen y comen; así como aumentar el control y la responsabilidad de los alumnos y familiares sobre las consecuencias éticas, sociales y ecológicas de la comida; esta transformación en la cultura institucional no habría sido posible sin la concreción de derechos cívicos y la práctica efectiva de las actitudes cívicas y sociales de familiares y docentes.

Así, hemos podido constatar que la cultura cívica de participación y colaboración, que se refleja en la intervención de los familiares en la *Comisión Comedor*, también ha contribuido al desarrollo de la autonomía, la autoeficacia y el empoderamiento de los familiares, el uso de la conciencia crítica y reflexiva en la resolución y afrontamiento colectivo de los problemas e incertidumbre organizacionales, y en la valoración del diálogo y la deliberación como principales vehículo de entendimiento común, y que los familiares aprendan a ver la educación desde una perspectiva inclusiva y democrática como un proyecto comunitario y un bien de interés común, cuya consecución depende de la participación, la corresponsabilidad y la cooperación de toda la comunidad en la construcción de escuelas más justas y democráticas.

Por último, podemos afirmar que el modelo cívico de relación entre familia y escuela que caracteriza la idiosincrasia de la CdA, puede tener una influencia educativa positiva en el desarrollo de la identidad cívica de los familiares y voluntarios, en cuanto que el modelo cívico de relación entre familia y escuela

permite estimular el desarrollo de la iniciativa personal, el sentido de autonomía personal y grupal, reforzar la práctica de las actitudes cívicas, el sentido de autoeficacia y la responsabilidad social; así como promover un espacio público para el reconocimiento de la voz de los familiares en la toma de decisiones y la participación en procesos de micropolítica escolar, y, por tanto, crea las condiciones institucionales para que los familiares se perciban a sí mismo como agentes democráticos que pueden utilizar las libertades cívica y políticas con el fin de transformar las barreras educativas e institucionales que impiden el derecho a la educación y la participación, y promover el desarrollo de la cultura democrática en la escuela y el entorno social.

4. Limitaciones de la Investigación

En este apartado nos proponemos valorar las dificultades y limitaciones que presenta esta investigación. Así, en el intento de responder a las limitaciones presentadas en el proceso de investigación, hemos podido identificar algunas dificultades relacionadas con el ámbito teórico-referencial, el metodológico y el interpretativo.

a) Respecto al ámbito teórico-referencial

Una de las primeras limitaciones que podemos reconocer en esta investigación, ha sido la imposibilidad de integrar en la interpretación todas las teorías y conceptos desplegados previamente en el marco teórico. Así, debido a razones prácticas en el análisis e interpretación de la información hemos preferido utilizar una perspectiva teórica más psicopedagógica de las competencias cívicas que finalmente resultó ser más acorde con la estructura teórica de las categorías que elaboramos posteriormente para interpretar el material etnográfico.

Esta decisión se ha debido, en primer lugar, a la necesidad de relacionar la investigación con los problemas concreto de la enseñanza de la ciudadanía en la escuela y comprender el impacto del enfoque de la CdA en los procesos de enseñanza; y, en segundo lugar, a la necesidad de optar en la construcción de las

categorías y subcategorías de análisis del material empírico, por una estructura teórica cuya validez y fiabilidad había comprobada por su aplicación en investigaciones anteriores. Así, en el proceso de análisis e interpretación, deliberadamente hemos dejado de lado la perspectiva y el lenguaje conceptual de la filosofía política, relativa a la descripción del modelo republicano de ciudadanía con tal de focalizarnos más detenidamente en la descripción de las cualidades psicológicas y pedagógicas de la enseñanza de la ciudadanía.

b) Respecto al ámbito metodológico

En este aspecto podemos reconocer que ha sido una limitación de la investigación haber escogido un objeto de estudio tan amplio como el potencial educativo de la CdA, que implica un enfoque educativo con múltiples facetas y una dinámica escolar muy rica y compleja. Así, nuestro objetivo de explicar el efecto educativo de la CdA en el aprendizaje de las actitudes cívicas, en la práctica resultó ser una realidad educativa muy difícil de aprehender desde una perspectiva sistémica, y, por lo mismo, el análisis se convirtió en una tarea bastante difícil y compleja. Por tanto, tenemos que reconocer que ha sido una limitación de esta investigación haber focalizar la indagación en el análisis simultáneo de diversos ámbitos educativos de la CdA, en lugar de haber focalizado la investigación desde un comienzo exclusivamente en alguno de los ámbito educativo identificados.

c) Respecto al ámbito interpretativo

Teniendo en cuenta que hemos optado por una investigación etnográfica, tenemos que reconocer que otra de las limitaciones de nuestra investigación se debe al carácter relativo y limitado que tiene cualquier estudio interpretativo. Así, por tratarse de una reconstrucción del mundo real hecha desde una perspectiva particular del hecho educativo, hay que considerar que a pesar de todas las precauciones del rigor científico, los enunciados vertidos en esta tesis nunca podrán considerarse la última palabra sobre la materia como tampoco una conclusión definitiva. Por tanto, otra limitación de la investigación se refiere a la complejidad del objeto estudiado, pues la idiosincrasia institucional de la CdA, tal

como lo hemos podido apreciar, es una realidad densa y compleja, compuesta de múltiples ámbitos educativos (pedagógico, organizacional, cultural y territorio) que pueden ejercer un efecto educativo en el desarrollo de las actitudes cívicas en cuanto propician la participación y el diálogo, y cuyo análisis pormenorizado implica su vez considerar el efecto conjunto de todas estas estructuras de participación y comunicación. Por lo cual, no es ha sido fácil determinar el efecto educativo de la CdA en el desarrollo de la competencia ciudadana, debido a que éste puede ser consecuencia de la repercusión de múltiples variables que interactúan simultáneamente.

Además, otra limitación del proceso de interpretación, ha sido la cantidad y complejidad del material que ha producido el trabajo de campo para el análisis, precisamente, debido a los diferentes ámbitos educativos explorados, la diversidad de subjetividades que interactúan en una CdA, y a la cantidad de objetos y discursos cualitativos que se derivan de estas fuentes de información. De esta forma, la abundante cantidad de material etnográfico hizo que algunas veces fuéramos sobrepasados por un cúmulo de información que merecía nuestra atención, pero que nos hemos visto obligados a excluir, con tal de priorizar aquellos significados que encajaban mejor con la estructura de categorías que habíamos definido previamente y evitar desviarnos de nuestro objetivo principal. Por tanto, el proceso de análisis y simplificación de la realidad estudiada y de interpretación de la información por su volumen y complejidad no ha sido una tarea fácil, a pesar de que contáramos con la ayuda del esquema de categorías y subcategorías establecidos previamente, el software de análisis cualitativo de la información y la asesoría del profesor tutor.

5. Líneas Futuras de Investigación

La profundización de la línea de investigación sobre el potencial educativo del enfoque pedagógico de las comunidades de aprendizaje, la educación inclusiva y las escuelas comunitarias en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, y la construcción de una cultura cívica y colaborativa en la escuela, tiene especial relevancia para explicar la función que puede desempeñar la educación y la

escuela en la revitalización de la democracia y la justicia social, el desarrollo de una ciudadanía provista de las disposiciones cívicas y políticas que le permitan ejercer de manera eficiente sus derechos, y la construcción de escuelas inclusivas y justas que cuenten con las condiciones necesarias para conseguir el fortalecimiento de la participación en la vida pública. Es en este sentido que nos parece necesario abrir nuevos caminos de indagación y análisis, en función de las ideas y conceptos que sólo se han tocado tangencialmente, o que han surgido de forma espontánea durante el proceso, y que por razones de tiempo y espacio, nos hemos visto obligados a dejar de lado. De cualquier manera, se trata de asuntos relacionados con el impacto del enfoque de la escuela democrática y la comunidad justa en la transformación de las prácticas pedagógicas y del modelo tradicional de organización educativa, que llaman poderosamente nuestra atención y curiosidad como investigadores y que podrían servir como punto de partida para continuar investigando.

Así, tras el estudio de los datos etnográficos, y a raíz de las inquietudes resultantes del proceso de análisis e interpretación, consideramos relevante seguir ahondando en las siguientes líneas de investigación:

- ❖ Entender el efecto del modelo cívico de relación entre escuela y familia, en el desarrollo personal y social de los padres y la indagación del potencial de las familias y las redes sociales para transformar la institución escolar y mejorar el proceso educativo.
- ❖ Analizar el efecto educativo de la asamblea de clase en la prevención y resolución de conflictos y el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Y explicar el potencial educativo de la asamblea de clase en el aprendizaje de las actitudes cívicas y las habilidades sociales implicadas en la prevención y resolución de problemas de convivencia y en el afrontamiento de manera asertiva de los conflictos interpersonales y grupales en la escuela.
- ❖ Explicar el impacto de la cultura escolar de reconocimiento y reciprocidad en el sentimiento de bienestar escolar y el sentido de pertenencia a la

comunidad escolar, y, su potencial para el desarrollo de las competencias sociales y metacognitivas del alumno. Establecer el efecto de las estrategias de aprendizaje dialógicas y participativas y otros espacios educativos para el desarrollo de un esfera comunicativa rica y eficiente que permita que los alumnos aprendan a pensar en común y realizar tareas de aprendizaje entre todos, y desarrollen la facultad de usar la conversación exploratoria y el dialogo argumentado para reflexionar sobre el medio social y coordinar acciones de servicio solidario a la comunidad.

❖ Conocer los procesos y estrategias sociales que utilizan las CdA para establecer relaciones de sinergia con agentes sociales locales y resolver los problemas de bajo nivel de participación y compromisos de los familiares con los procesos escolares. Así como describir y analizar diversos proyectos de vinculación de la escuela con el territorio y explicar el impacto que tiene la participación de otros agentes educativos en el desarrollo de la identidad cívica, la construcción de una cultura democrática y la transformación de la escuela y el mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- ❖ Abril, T. (2009). *Escuela y territorio: Experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Barcelona. Graó.
- ❖ Ainscow, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: Manual para la formación del profesorado*. Madrid. Narcea.
- ❖ Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- ❖ Altarejos Masota, F., & Naval Durán, C. (2005), La educación cívica en una sociedad globalizada. *Revista Galega do Ensino*, 841-862.
- ❖ Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ❖ Apple, M. W., & Espanya. (1987). *Educación y poder*. Barcelona etc.: Paidós.
- ❖ Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- ❖ Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- ❖ Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- ❖ Aubert, A. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona. Graó.
- ❖ Aubert, A. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

- ❖ Ayuste, A., Martínez Martín, M., Flecha, R., Universitat de Barcelona. (2008). *Participación, acción comunicativa y educación de personas adultas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ❖ Bárcena Orbe, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- ❖ Bárcena Orbe, F. (1999). *La escuela de la ciudadanía: Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ❖ Bartolomé Pina, M., & Cabrera, F. (2002). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- ❖ Bartolomé Pina, M., Cabrera, F., & Espanya. (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable: Guía para el profesorado de secundaria*. Madrid: Narcea.
- ❖ Bauman, Z. (2002). *En busca de la política* (2a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- ❖ Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ❖ Bauman, Z. (2007a). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- ❖ Bauman, Z. (2007b). *Vida de consumo*. México, D.F.; Madrid etc.: Fondo de Cultura Económica.
- ❖ Bauman, Z., (2008). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil* (2a ed.). Madrid: Siglo XXI de España.

- ❖ Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. . Siglo XXI de España.
- ❖ Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva: Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- ❖ Berger P. L., T. Luckmann (1984) *La Construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ❖ Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, D.F. Paidós.
- ❖ Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- ❖ Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: El enfoque de la educación emocional*. Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer España.
- ❖ Bolívar Botía, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- ❖ Bolívar Botía, A. (2006). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- ❖ Bolívar Botía, A. (2006 b). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146
- ❖ Bolívar Botía, A. (2004). Valores en la educación para la ciudadanía. *Aula De Innovación Educativa*, 48-50.
- ❖ Bolívar Botía, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias Básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- ❖ Bourdieu, P., & Passeron, J. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ❖ Brarda, A., & Ríos, G. A. (2004), De la ciudad educativa a la ciudad educadora. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 7-10.
- ❖ Buxarrais, M. R., & Martínez, M. 2004, Las derechos de los niños en la era de la información y de comunicación tecnológica. *Encounters on Education*, 5, 141-159.
- ❖ Caballero, Z. B. (2001). *Aulas de colores y sueños: La cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ Cabrera, F. (2002). En Soriano. (Ed.), *Interculturalidad. fundamentos, programas y evaluación. ¿Qué educación? ¿Para qué ciudadanía?* Madrid: La Muralla. ed.
- ❖ Camps, V. (2010). *Democracia sin ciudadanos: La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta.
- ❖ Camps, V. (2008). *Creer en la educación: La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- ❖ Cerda Toledo, M. d. I., Puig Rovira, J. M., & Universitat de Barcelona. (2011). *La Ayuda entre iguales*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ❖ Cerezo Galán, P., & Águila Tejerina, R. d. (2005). *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ❖ Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- ❖ Chomsky, N., & Otero, C. P. (2005). *Sobre democracia y educación*. Barcelona: Paidós.

- ❖ de Francisco, A. (2007). *Ciudadanía y democracia: Un enfoque republicano*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- ❖ de Paz Abril, D. (2004). *Prácticas escolares y socialización: La escuela como comunidad. Estudio etnográfico sobre la naturaleza diversa de las prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Sociología.
- ❖ de Paz Abril, D., & Intermón Oxfam. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- ❖ Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- ❖ Denyer, M.; Furnémont, J.; Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ❖ Domínguez, J., Feito Alonso, R., & Espanya. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática: Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- ❖ Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del estado*. Barcelona: Gedisa.
- ❖ Echeverría, F. J. (2000). *La Ciudadanía Hoy: Problemas y propuestas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- ❖ Echeita Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- ❖ Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ❖ Elias, N., & Schröter, M. (1990). *La sociedad de los individuos: Ensayos*. Barcelona: Península.
- ❖ Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- ❖ Feito Alonso, R., & López Ruiz, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- ❖ Feito López, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- ❖ Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- ❖ Fernández Enguita, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- ❖ Fernández Enguita, M., Souto González, X. M., & Rodríguez Rávena, R. (2005). *La sociedad del conocimiento: Democracia y cultura: Los retos de la institución educativa*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ Fernández Enguita, M, Eduardo Terrén (coords.). (2008). *Repensando la organización escolar: Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. **Madrid. Akal.**
- ❖ Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- ❖ Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona etc.: Paidós.
- ❖ Flecha, R., Larena Fernández, R., & Fundación ECOEM. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.

- ❖ Folgueiras Bertomeu, P., (2007). *De la tolerancia al reconocimiento: Programa de formación para una ciudadanía intercultural*. Universitat de Barcelona.
- ❖ Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- ❖ Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- ❖ Gimeno Lorente, P., & Espanya. (2009). *Didáctica crítica y comunicación: Un diálogo con Habermas y la escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- ❖ Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global: Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- ❖ Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- ❖ Giné i Giné, C., Duran, D., Font i Roura, J., & Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.
- ❖ Giroux, H. A. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- ❖ Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ❖ Giroux, H. A., & Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- ❖ Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- ❖ Gómez Granell, C., Vila, I., & Vintró, E. (2001). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ Gómez, J. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- ❖ Guerrero Serón, A. (2009). *Enseñanza y sociedad: El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI de España.
- ❖ Hart, R (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship graphics*. Unicef International Child Development Centre. Spedale degli Innocenti. Florence, Italy.
- ❖ Hammersley, M., & Atkinson, P. (2001). *Etnografía: métodos de investigación* (2a, rev. y ampliado ed.). Barcelona etc.: Paidós.
- ❖ Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata DL 1996.
- ❖ Heater, D. B. (2007). *Ciudadanía: una breve historia*. Alianza editorial: Madrid.
- ❖ Held, D. (1997). *La democracia y el orden global: Del estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona etc.: Paidós.
- ❖ Hernández, F. (2004), La integración de los saberes en el marco de una educación para una cultura crítica. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 29-35.
- ❖ Honneth, A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.

- ❖ Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- ❖ Íñiguez Rueda, L. (2006). *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- ❖ Ireland, E., Kerr, D. and, Lopes, J. (2006). *Active Citizenship and Young People: Opportunities, Experiences and Challenges In and Beyond School*. Citizenship Education Longitudinal Study: Fourth Annual Report (DfES Research Report RR732). London: DfES.
- ❖ Keating A., Kerr D., Lopes J, Featherstone G. and Benton T. (2009). *Embedding Citizenship Education in Secondary Schools in England (2002-08) Citizenship Education Longitudinal Study*. Seventh Annual Report. National Foundation for Educational Research
- ❖ Keating A., Kerr D., Benton T., Mundy E., and Lopes J. (2010). *Citizenship education in England 2001-2010: Young people's practices and prospects for the future: The eighth and final report from the citizenship education longitudinal study (CELS)*.
- ❖ Kahne, J. & Westheimer, J. (2003). Teaching Democracy: What Schools Need to Do. *Phi Delta Kappan*. 84(1). September.
- ❖ Kemmis, S., & Fitzclarence, L. (1988). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- ❖ Larrosa, J., & Díaz Barrado, M. P. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- ❖ Latorre, A., Rincón Igea, B. d., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Mompeó.
- ❖ Latorre, A., Rincón, D. d., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- ❖ Le Gal, J. (2005). Los derechos del niño en la escuela: Una educación para la ciudadanía. *Biblioteca de aula* (pp. 182). Barcelona: Graó.
- ❖ Lipman, M. (2004). *Natasha, aprender a pensar con Vygotsky: una teoría narrada en clave de ficción*. Barcelona: Gedisa.
- ❖ Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1990). *"Naturalistic inquiry"* (7th ed.). Newbury Park Calif. etc.: Sage.
- ❖ Llano, A. (1999). *Humanismo Cívico*. Barcelona: Ariel.
- ❖ Marco Stiefel, B. (2003). Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. *Revista De Educación (Madrid)*, 339-358.
- ❖ Marco Stiefel, B., & Espanya. (2008). *Competencias básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- ❖ Marina, J. A., & Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- ❖ Martin, J., Tett, L., & Kay, H. (1999). Developing collaborative partnerships: Limits and possibilities for schools, parents and community education. *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), 59-75.
- ❖ Martínez Rodríguez J. B (2005). *Educación para la ciudadanía*. Morata: Madrid.

- ❖ Martínez Miguelez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Sevilla: MAD Eduforma.
- ❖ Martínez Miguelez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. Alcalá de Guadaíra: Mad.
- ❖ Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ Meirieu, P., & Associació de Mestres Rosa Sensat. (2004). *El maestro y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro.
- ❖ Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: ¿Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos?* Barcelona etc.: Paidós.
- ❖ Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif. etc.: Sage.
- ❖ Mitchell, T. D. (2007). Critical service-learning as social justice education: A case study of the citizen scholars program. *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 101-112.
- ❖ Nino, C. S. (1997). *La constitución de la democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.
- ❖ Novella Cámara, A. M., Puig Rovira, J. M., Trilla i Bernet, J., Universitat de Barcelona. (2007). *La participació social de la infància a la ciutat*. Universitat de Barcelona.
- ❖ OCDE (2005) *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. www.deseco.admin.ch
- ❖ Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

- ❖ Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona: Graó.
- ❖ Puig i Rovira, J. M. (2003a). *¿Cómo fomentar la participación en la escuela?: Propuestas de actividades* (2a ed.). Barcelona: Graó.
- ❖ Puig Rovira, J. M. (2003b). *Prácticas morales: Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- ❖ Puig Rovira, J. M. (2004), Tres preguntas acerca de la educación para la ciudadanía. *Aula De Innovación Educativa*, 39-42.
- ❖ Puig Rovira, J. M., & Batlle, R. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- ❖ Puig Rovira, J. M., & Bisquerra Alzina, R. (2010). *Entre todos: Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.
- ❖ Puig Rovira, J. M., & Martín García, M. J. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza.
- ❖ Puig Rovira, J. M., & Martínez Martín, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- ❖ Ramonet, I. (2009). *La Catástrofe perfecta: crisis del siglo y refundación del porvenir*. Barcelona: Icaria.
- ❖ Rincón, D. d. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- ❖ Ruiz Olabuénaga, J. I. (1998). *Metodología de la investigación cualitativa* (4a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

- ❖ Salmerón Vílchez, C., López Fuentes, R., Salmerón Vílchez, P., Universidad de Granada. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo*. Granada: Universidad de Granada.
- ❖ Sancho, J. M. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros: La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid etc.: McGraw-Hill.
- ❖ Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- ❖ Schujman, G. (2002). *Formación ética básica para docentes de secundaria: Propuestas didácticas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ❖ Schujman, G., & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Formación ética y ciudadana: Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- ❖ Stainback, S., & Stainback, W. C. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- ❖ Stake, R. E., & Filella, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- ❖ Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- ❖ Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum (3a ed.)*. Madrid: Morata.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- ❖ Soler i Mata, J. (2004). Escuela, participación y territorio: algunas reflexiones y dos experiencias. *Revista Aula comunidad Barcelona*, Núm. 12 (diciembre 2004), p. 1-4: Barcelona: Graó.
- ❖ Tedesco, J. C. (1999). *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* (3a ed.). Madrid: Anaya.
- ❖ Torres Santomé, J. (2003). *El curriculum oculto* (7a ed.). Madrid: Morata.
- ❖ Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- ❖ Trilla i Bernet, J., & Cano García, E. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Grao.
- ❖ Valls Carol, M. R., R., Flecha, R., Heras i Trias, P., Universitat de Barcelona. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ❖ Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- ❖ Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- ❖ Vázquez Gómez, G. (2003, Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación. *Revista De Educación (Madrid)*, 13-31.
- ❖ Velasco Maillo, H. M., & Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Valladolid: Trotta.
- ❖ Villaverde Rico, M. J. (2008). *La ilusión republicana: Ideales y mitos*. Madrid: Tecnos.

- ❖ Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*. 41(2). Summer.
- ❖ Westheimer, Joel (2005). Democratic Dogma: There is No One-Size-Fits-All Approach to Schooling for Democracy. *Canadian Issues Magazine*. Sept.
- ❖ Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza: Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

Anexos

ANEXO 1
CARTA DIRIGIDA A LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA

**PRESENTACIÓN DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE
TESIS DOCTORAL**

Presentación del Investigador

Mi nombre es Cristian Comte N., soy Licenciado y Profesor de Filosofía de la Universidad de Chile (1998). Tengo experiencia como docente de la asignatura de Filosofía y Psicología en la enseñanza secundaria y Filosofía para Niños en la enseñanza general básica. En mi país he trabajado por más de 10 años en escuelas públicas y concertadas y, actualmente, me encuentro realizando un Doctorado en la Universidad de Barcelona con el propósito de conocer y aprender sobre modelos educativos y enfoques pedagógicos innovadores para mejorar la calidad de la educación en mi país. Mi investigación de tesis Doctoral que cuenta con el respaldo académico del Profesor Ignasi Puigdellivol, trata de averiguar cómo se puede construir desde las comunidades de aprendizaje una Educación para la Ciudadanía Democrática y qué estrategias pedagógicas, curriculares y organizativas se pueden propiciar desde las Comunidades de Aprendizaje para potenciar el desarrollo de las Competencias Ciudadanas.

En perspectivas de una relación de intercambio más profunda y comprometida entre el investigador y el sujeto de investigación quisiera ofrecerme como voluntario para trabajar en actividades extra-programáticas que Usted estime pertinentes. Yo tengo conocimientos de castellano, alemán e inglés. Para cualquier iniciativa que se requiera voluntariado desde ya puede contar con mi colaboración.

Título del Proyecto

“Las Comunidades de Aprendizaje como Modelo de Educación para la Ciudadanía Democrática:

La Construcción Intersubjetiva del Significado de Ciudadanía y Competencias Ciudadanas en una Comunidad de Aprendizaje”

Descripción del Proyecto:

Este es un proyecto de investigación que **se propone averiguar qué conceptos de ciudadanía y de competencias ciudadanas son capaces de construir intersubjetivamente los participantes de una comunidad de aprendizaje a partir sus propias ideas, puntos de vista, y expectativas generadas en el contexto participativo de una comunidad de aprendizaje**. Esta construcción se hace principalmente a través de la experiencia de la comunicación interpersonal como la conversación, el diálogo y la discusión que permiten construir un saber y una experiencia común de participación. Por otra parte, la investigación también

se propone averiguar qué prácticas pedagógicas, contenidos curriculares y características organizativas propias de las comunidades de aprendizaje podrían tener un impacto positivo para el aprendizaje y la enseñanza de la ciudadanía y las competencias democrática en la escuela.

Me parece que el modelo de comunidades de aprendizaje posee las condiciones necesarias para un aprendizaje y vivencia de la ciudadanía en la escuela. Ahora, sólo hace falta que los mismos actores de las comunidades de aprendizaje sean quienes se tomen la palabra para explorar las posibilidades y limitaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía democrática en la escuela. De modo que puedan tomar por sí mismos conciencia de sus ideas, puntos de vista y esperanzas para así construir su propio proyecto o plataforma pedagógica de cómo podría ser dicha hipotética enseñanza aprendizaje de la ciudadanía en las comunidades de aprendizaje.

Principales Interrogantes

- ¿Qué significado tiene la experiencia de participación en las comunidades de aprendizaje para la construcción intersubjetiva del concepto de ciudadanía?
- ¿Qué significado tiene la experiencia de participación en las comunidades de aprendizaje para la construcción intersubjetiva de las competencias ciudadanas?

Relevancia:

La democracia no es un estado natural dado de una vez y para siempre; por el contrario es una construcción social e histórica que necesita ser reafirmada cotidianamente a través de nuestros actos de compromiso y participación en la comunidad a la que pertenecemos para que, de este modo pueda ser conservada y profundizada. **La enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía democrática en la escuela será en el futuro fundamental para mantener y profundizar esta conquista social;** pero la democracia no es sólo un sistema de gobierno, sino también una forma de organización social y una forma de vivir, por lo que será necesario no sólo la educación cívica para enseñar y aprender los conceptos, normas y leyes de un gobierno democrático, sino que, además, **y sobre todo será necesario que los alumnos puedan practicar y vivir la democracia en la escuela para aprender** competencias que no preparen para la convivencia y el estilo de vida de una sociedad democrática.

Objetivos Generales

- **Describir y comprender el significado** intersubjetivo que tiene **el concepto de ciudadanía y de competencias ciudadanas** para los principales actores de las comunidades de aprendizaje.
- **Entender y explicar** de qué manera el modelo de las comunidades de aprendizaje podría **contribuir al aprendizaje y el ejercicio de las competencias ciudadanas en la escuela** y el desarrollo del capital social de la comunidad.

Objetivos Específicos

- **Describir y comprender el significado** que los actores de las C. de A. atribuyen en la construcción intersubjetiva del **concepto de ciudadanía a sus distintos componentes**: conocimientos, sentimientos, comportamientos, actitudes y valores.
- **Describir y comprender los criterios y valoraciones** que ponen en juego los actores de las C. de A. en la construcción intersubjetiva de **las competencias ciudadanas** que se consideran prioritarias para la comunidad.

Metodología:

Se empleará la **etnográfica interpretativa**; esta metodología sostiene que los conocimientos son significados compartidos, y por tanto, contruidos socialmente; estos se construyen fundamentalmente a través de actos comunicativos que ocurren en condiciones ideales como la conversación, el diálogo y la discusión. Por tanto, esta metodología asume que principal criterio para juzgar la validez de los conocimientos es la intersubjetividad de sus enunciados, vale decir, el consenso de significados entre una comunidad de interlocutores. Por esta razón la perspectiva etnográfica se propone como el establecimiento de un diálogo horizontal entre el investigador y el sujeto investigado. Para alcanzar estas condiciones ideales de diálogo y un conocimiento que se validó intersubjetivamente.

Técnica de Recogida de Datos:

De acuerdo con la metodología comunicativa crítica que se caracteriza como hemos dicho, por el “diálogo igualitario”, nuestra investigación dará prioridad a las técnicas de construcción de datos de en los que el diálogo sea el foco de interés como **la observación participante y la entrevista semiestructurada**.

Personas Implicadas:

En vista que nos proponemos comprender el significado que tiene para la comunidad de aprendizaje el concepto de ciudadanía y el de competencias democrática, nos agradecería poder conocer las ideas, puntos de vista y expectativas de **profesores, alumnos y administrativos y voluntarios**.

Éticas Profesional:

Esta investigación como cualquier acción humana estará sujeta a un conjunto normas y valores morales respetados y estimados por la comunidad en su conjunto como son los derechos humanos. Por lo que se garantiza que el investigador actuará en conformidad con estos principios comprometiéndose responsablemente a respetar y promover los derechos y libertades de las personas que tomen parte en esta investigación. Teniendo especial cuidado en resguardar Derecho y libertades como el de privacidad y confidencialidad, libertad de culto, libertad de expresión y opinión, etc. En este sentido, el investigador se compromete a hacer un uso objetivo y veraz de la información obtenida; a proteger el anonimato de los participantes y la confidencialidad de la información recopilada; así como a evitar cualquier conducta del investigador que pueda ser considerada como una injerencia indebida en los asuntos internos del centro.

Barcelona, 2 de Marzo de 2009

ANEXO 2
SISTEMA DE CATEGORÍAS Y SUB-CATEGORÍAS EMPLEADAS EN EL
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“ANÁLISIS DEL EFECTO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN LA ESCUELA”

AMBITOS DE ANÁLISIS	ESTRUCTURA DE UNA COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIAS SOCIAL Y CIUDADANA	UNIDAD DE COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	DESCRIPTORES DE COMPETENCIA
<p>CURRÍCULUM Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS</p> <p>ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEMOCRÁTICA DE LA ESCUELA</p> <p>CULTURA Y CLIMA ESCOLAR</p> <p>ASOCIACIÓN CON FAMILIARES Y VINCULACIÓN CON EL TERRITORIO</p>	<p>CONOCIMIENTOS</p> <p>HABILIDADES COGNITIVAS Y PRÁCTICAS</p> <p>ACTITUDES</p> <p>SENTIMIENTOS Y EMOCIONES</p> <p>MOTIVACIÓN</p> <p>ÉTICA Y VALORES</p>	<p>“SABER PARTICIPAR EN PROCESOS COMUNICATIVOS DEMOCRÁTICOS”</p> <p>COMUNICACIÓN, COMPRENSIÓN Y EMPATÍA.</p> <p>ASERTIVIDAD, PREVENCIÓN Y SOLUCIÓN DIALÓGICA DE CONFLICTOS.</p> <p>RECONOCIMIENTO, RESPETO Y TOLERANCIA DE LA DIVERSIDAD.</p>	<p>Participación en Procesos de Diálogo, Deliberación y Negociación Democrática</p>	<p>Manifestación en públicos de sus propias opiniones, intereses y expectativas.</p> <p>Participación activa en procesos de toma de decisiones empleando el diálogo, la deliberación y la negociación.</p>
			<p>Conciencia de la Existencia de Diferentes Perspectivas para Analizar la Realidad</p>	<p>Predisposición a escuchar opiniones y respetar puntos de vista diferentes.</p> <p>Adopción de la perspectiva del otro y empatía.</p>
			<p>Predisposición a la Prevención y Solución Dialógica de Conflictos</p>	<p>Reconocimiento de la importancia del diálogo para la prevención y solución de los conflictos de la convivencia escolar.</p> <p>Predisposición a afrontar asertivamente las relaciones y problemas con los demás</p>

Fuentes: Marina y R. Bernabeu; 2007; Bisquerra; 2008; Salmerón Vilchez; 2010; LOE; 2006 (Elaboración Propia)

“ANÁLISIS DEL EFECTO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN LA ESCUELA”

AMBITOS DE ANÁLISIS	ESTRUCTURA DE UNA COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIAS SOCIAL Y CIUDADANA	UNIDAD DE COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	DESCRPTORES DE COMPETENCIA
<p>CURRÍCULUM Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS</p> <p>ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEMOCRÁTICA DE LA ESCUELA</p> <p>CULTURA Y CLIMA ESCOLAR</p> <p>ASOCIACIÓN CON FAMILIARES Y VINCULACIÓN CON EL TERRITORIO</p>	CONOCIMIENTOS	“SABER CONVIVIR Y COOPERAR EN SOCIEDAD”	Conciencia de la responsabilidad compartida y predisposición a la cooperación.	Comprensión del valor de compartir el conocimiento y asunción de responsabilidades compartidas para mejorar el aprendizaje.
	HABILIDADES COGNITIVAS Y PRÁCTICAS	COMUNICACIÓN, COMPRENSIÓN Y EMPATÍA.		Participación en actividades escolares cooperativas y valoración de la cooperación para el logro de proyectos y metas comunes.
	ACTITUDES	SENTIMIENTOS PROSOCIALES: SOLIDARIDAD, ALTRUISMO, COMPASIÓN, CONDUCTAS DE AYUDA.	Manifestación de sentimientos pro-sociales y conductas de apoyo.	Manifestación de interés, empatía, respeto, solidaridad y responsabilidad por lo demás.
	SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	AUTONOMÍA Y RAZONAMIENTO MORAL		Ofrecimiento de consejos y ayuda a sus compañeros/as en la realización de las actividades escolares.
MOTIVACIÓN				
ÉTICA Y VALORES		Construcción del juicio basado en valores y aceptación de las normas sociales.	<p>Reconocimiento del valor del respeto mutuo y de las normas para garantizar los derechos de todos.</p> <p>Responsabilidad de sus propios actos, y valoración de los mismos conforme a las normas.</p> <p>Participación en la elaboración de normas de convivencia y asunción en la práctica de valores morales.</p>	

Fuentes: Marina y R. Bernabeu; 2007; Bisquerra; 2008; Salmerón Vilchez; 2010; LOE; 2006 (Elaboración Propia)

“ANÁLISIS DEL EFECTO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN LA ESCUELA”

AMBITOS DE ANÁLISIS	ESTRUCTURA DE UNA COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	UNIDAD DE COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	DESCRPTORES DE COMPETENCIA
<p>CURRÍCULUM Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS</p> <p>ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEMOCRÁTICA DE LA ESCUELA</p> <p>CULTURA Y CLIMA ESCOLAR</p> <p>ASOCIACIÓN CON FAMILIARES Y VINCULACIÓN CON EL TERRITORIO</p>	CONOCIMIENTOS	<p>“SABER PARTICIPAR Y EJERCER LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA”</p> <p>RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD ACTIVA, AUTODOMINIO.</p> <p>JUCIO CRÍTICO Y MORAL</p>	Práctica de las Libertades y Responsabilidades Cívicas y Políticas.	<p>Relación de sus propios intereses, decisiones y acciones con el contexto social, político y cultural más amplio.</p> <p>Comprensión del valor de la participación y el compromiso cívico en relación con el contexto político, social y moral más amplio.</p>
	HABILIDADES COGNITIVAS Y PRÁCTICAS		Comprensión Crítica y Lógica de los Problemas Sociales y Ambientales de la Comunidad	<p>Comprensión crítica de las causas de situaciones próximas de desigualdad e injusticia social.</p> <p>Adopción de una actitud crítica y de compromiso para afrontar situaciones de desigualdad e injusticia social.</p>
	ACTITUDES	PARTICIPACIÓN ACTIVA Y RESPONSABLE EN LA VIDA PÚBLICA.	Participación Activa y Responsable en la Mejora del Entorno Social y Ambiental.	<p>Participación activa y responsable en actividades orientadas a la mejorar del entorno social y Ambiental.</p> <p>Proposición de alternativas para afrontar situaciones próximas de desigualdades e injusticia social</p>
	SENTIMIENTOS Y EMOCIONES		MOTIVACIÓN	ÉTICA Y VALORES

Fuentes: Marina y R. Bernabeu; 2007; Bisquerra; 2008; Salmerón Vilchez; 2010; LOE; 2006 (Elaboración Propia)

I.- ANÁLISIS DEL EFECTO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN LA ESCUELA.

1. CATEGORÍA DE ANÁLISIS N° 1: “SABER PARTICIPAR EN PROCESOS COMUNICATIVOS DEMOCRÁTICOS”

1.1 SUBCATEGORÍA 1: “Participar en Procesos de Diálogo, Deliberación y Negociación Democrática”

1.2 DESCRIPTORES DE COMPETENCIA:

- a. C1S1D1: Manifestación en públicos de sus propias opiniones, intereses y expectativas.
- b. C1S1D2: Reconocimiento y uso del diálogo, la deliberación y negociación como herramienta para la toma de decisiones colectivas.

1.3 SUBCATEGORÍA 2: “Conciencia de la Existencia de Diferentes Perspectivas para Analizar la Realidad”

1.4 DESCRIPTORES DE COMPETENCIA:

- a. C1S2D1: Reconocimiento y respeto del valor de aquellos que piensan diferentes.
- b. C1S2D2: Adopción de la perspectiva del otro.

1.5 SUBCATEGORÍA 3: Predisposición a la Prevención y Solución Dialógica de Conflictos

1.6 DESCRIPTORES DE COMPETENCIA:

- a. C1S3D1: Reconocimiento y uso del diálogo, la deliberación y la negociación como herramienta para resolver conflictos.
- b. C1S3D2: Disposición a afrontar positivamente las relaciones y conflictos con los demás.

2. CATEGORÍA DE ANÁLISIS N° 2: “SABER CONVIVIR Y COOPERAR EN SOCIEDAD”

2.1 SUBCATEGORÍA 1: “Conciencia de la Importancia del Compromiso y la Responsabilidad Compartida”

2.2 DESCRIPTORES DE COMPETENCIA:

- a. C2S1D1: Comprensión del valor de compartir el conocimiento y las responsabilidades entre pares para mejorar el aprendizaje.
- b. C2S2D2: Participación en actividades escolares cooperativas y valoración de la cooperación para el logro de proyectos y metas comunes.

2.5 SUBCATEGORÍA 2: “Manifestación de Sentimientos Prosociales: Solidaridad, Altruismo, Compasión, Conductas de Ayuda”

2.6 DESCRIPTORES DE COMPETENCIA:

- a. C2S2D1: Ofrecimiento de consejos y ayuda a sus compañeros/as en la realización de las actividades escolares.
- b. C2S2D2: Manifestación de interés, empatía, respeto, solidaridad y responsabilidad por lo demás.

2.7 SUBCATEGORÍA 3: Construcción del Juicio basado en Valores y Aceptación de las Normas Sociales.”

2.8 DESCRIPTORES DE COMPETENCIA:

- a. C2S4D1: Reflexión y juicio sobre el valor moral de actos propios y de los demás conforme a prácticas y valores democráticos.
- b. C2S4D2: Reconocimiento del valor del respeto mutuo y de las normas para garantizar los derechos de todos.
- c. C2S3D3: Participación en la elaboración de normas de convivencia y asunción en la práctica de valores morales.

3. CATEGORÍA DE ANÁLISIS N° 3: “SABER PARTICIPAR Y EJERCER LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA”

3.1 SUBCATEGORÍA 1: Práctica de las Libertades y Responsabilidades Cívicas y Políticas.

3.2 DESCRIPTORES DE COMPETENCIA:

- a. C3S1D1: Relación de sus propios intereses, decisiones y acciones con el contexto social, político y cultural más amplio.
- b. C3S2D2: Comprensión del valor de la participación y el compromiso cívico en relación con el contexto político, social y moral más amplio.

3.3 SUBCATEGORÍA 2: Comprensión Crítica y Lógica de los Problemas Sociales y Ambientales de la Comunidad

3.4 DESCRIPTORES DE COMPETENCIA:

- a. C3S2D1: Comprensión crítica de las causas de situaciones próximas de desigualdad e injusticia social.
- b. C3S2D2: Adopción de una actitud crítica y de compromiso para afrontar situaciones próximas de desigualdad e injusticia social.

3.5 SUBCATEGORÍA 3: Participación Activa y Responsable en la Mejora del Entorno Social y Ambiental.

3.6 DESCRIPTORES DE COMPETENCIA:

- a. C3S3D1: Participación activa en actividades de voluntariado o servicio a la comunidad y asunción de compromisos con otros agentes educativos del entorno en actividades orientadas a la realización de valores.
- b. C3S3D2: Proposición de alternativas para enfrentar situaciones próximas de desigualdades e injusticia social y adopción de compromisos para ayudar a mejorar las cosas entre todos.

ANEXO 3
OPERATIVIZACIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS
DE ANÁLISIS

A) FORMAS Y GRADOS DE PARTICIPACIÓN ACTIVA Y DEMOCRÁTICA EN EL CONTEXTO DEL AULA

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN	OPERATIVIZACIÓN: ENTREVISTA DOCENTES
<p>Formas y Grados de Participación Activa y Democrática en el contexto del Aula.</p>	<p>Diálogo y Negociación democrática.</p> <p>Cogestión y Participación en la toma de Decisiones.</p> <p>Participación activa y Compromiso.</p> <p>Sentido de pertenencia al centro y comunidad</p> <p>Convivencia</p> <p>Solidaridad</p> <p>Confianza mutua</p> <p>Respeto</p> <p>Ideales, valores, expectativas de transformación y cambio</p>	<p>Entrevistas Semiestructurada</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cree que es importante que los alumnos puedan tomar decisiones sobre los asuntos que pasan en el centro y en el aula? 2. ¿Cree que los alumnos pueden participar en la definición, selección y evaluación de algunos contenidos del currículum? ¿Cree que los alumnos tiene oportunidades de conversar y discutir con sus profesores sobre los contenidos, metodología, evaluación de la clase? 3. ¿Crees que los estudiantes pueden participar en la organización y gestión del centro? ¿Qué oportunidades de participación ofrece a los alumnos una comunidad de aprendizaje? ¿Cómo pueden participar activamente los estudiantes en la conformación de su vida cotidiana dentro y fuera de la escuela? 4. ¿Qué oportunidades de participación formal tiene los alumnos en una comunidad de aprendizaje como consejo de curso, asamblea, comisiones, asociación de estudiantes o voluntariado? 5. ¿En la definición y organizar de actividades escolares como fiestas, exposiciones, murales, desayuno solidario, etc.? ¿Y en la definición, diseño e implementación de actividades extraescolares como excursiones, salidas culturales, paseos de fin de curso, etc.? 6. ¿Cree que la participación podría ayudar a mejorar el aprendizaje instrumental y el acceso al conocimiento, y por consiguiente, una mejor inserción e integración del alumno a la sociedad? 7. ¿Qué papel le asigna a la enseñanza de la democracia en la escuela? ¿Cómo se puede enseñar y aprender la democracia en la escuela?

B) CURRÍCULUM Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN	OPERATIVIZACIÓN: ENTREVISTA DOCENTES
Currículum y Prácticas Pedagógicas	<p>Concepto de ciudadanía: Contenidos, Competencias, Didáctica.</p> <p>Significado y Pertinencia de la EpC.</p> <p>Vinculación del Currículum y prácticas pedagógicas con la familia y la comunidad.</p> <p>Valoración de la Educación para la Ciudadanía.</p> <p>Inserción Proyecto Educativo y Currículum.</p> <p>Coherencia: Proyecto y prácticas Educativas</p> <p>Reconocimientos de derechos y responsabilices ciudadanas.</p>	Entrevistas Semiestructurada	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo cree que debería enfocarse la asignatura de educación para la ciudadanía desde el modelo de las comunidades de aprendizaje? ¿Cree que pueden alcanzarse el objetivo de educar y formar una ciudadanía democrática desde un enfoque disciplinar? ¿Qué aporte cree que podría significar el modelo de comunidades de aprendizaje a la educación para la ciudadanía? 2. ¿Qué significa ser un buen ciudadano desde la perspectiva de una comunidad de aprendizaje? ¿Qué conocimientos tendría que aprender un buen ciudadano? ¿Qué competencias tendría que aprender y practicar un buen ciudadano? 3. ¿Qué oportunidades ofrece el currículum para el aprendizaje y enseñanza de la ciudadanía democrática y participativa en la escuela? ¿Cómo cree que desde el currículum se puede fortalecer el aprendizaje de la competencia social y ciudadana? 4. ¿Qué oportunidades ofrece el currículum para dialogar sobre cuestiones relacionadas con los problemas económicos, políticos y sociales, y analizar su relación con problemas de injusticia social y sufrimiento? 5. ¿Cree que los niños y jóvenes pueden tener opiniones y propuestas sobre estas cuestiones? ¿Y qué sean capaces de definir problemas sociales de su entorno, diseñar estrategias y participar activamente en la solución de esto problemas? ¿Así como participar en la organización de acciones de denuncia y protesta de situaciones de injusticia social?

	<p>Presencia de ideales, valores, expectativas de transformación y cambio.</p> <p>Existencia de Cultura Democrática.</p> <p>Compromiso del centro con el desarrollo de la comunidad.</p>		<p>6. ¿Qué tipo de experiencias de participación y cooperación cívica cree que se podrían realizar en el centro? ¿Han realizado alguna actividad escolar con alguna asociación, ONG, ayuntamiento del municipio en este sentido? ¿Qué conocimientos, capacidades y actitudes significativas se pueden enseñar y aprender a través de este tipo de actividades?</p>
--	--	--	--

C) ASOCIACIÓN Y COOPERACIÓN CON FAMILIARES Y ENTORNO

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN	OPERATIVIZACIÓN: ENTREVISTA EQUIPO TÉCNICO
Asociación y Cooperación con Familiares y Entorno.	<p>Comunicación y Transparencia</p> <p>Participación activa y democrática de Familiares y voluntarios.</p> <p>Vínculos de colaboración con la familia.</p> <p>Asociación y colaboración con el entorno.</p>	Entrevistas Semiestructurada	<p>1. ¿Qué opinión tiene sobre la participación de los padres en el centro? ¿Considera que los padres pueden participar en la organización y gestión del centro, así como cooperar en las tareas pedagógicas? ¿Cómo es la relación del centro con los familiares? ¿Cómo percibe el centro a los padres, como cliente, administrador o socio-colaborador?</p> <p>2. ¿Cómo son los vínculos entre el Centro, las familias y el entorno? ¿Qué iniciativas de colaboración se producen entre el centro y las asociaciones, y/o las autoridades locales de educación? ¿En estas se involucra a los familiares? ¿Qué actividades y experiencias concreta han sido diseñadas para desarrollar las relaciones de asociación y colaboración con las familias?</p>

<p>Asociación y Cooperación con Familiares y Entorno.</p>	<p>Cogestión y toma de decisiones participativas.</p> <p>Inclusión social</p> <p>Comunicación y transparencia</p> <p>Reconocimiento de derechos y responsabilidades de la familia.</p> <p>Sentido de pertenencia.</p> <p>Presencia de ideales, valores, expectativas de transformación y cambio.</p> <p>Existencia de Cultura Democrática.</p> <p>Compromiso del centro con el desarrollo de la comunidad.</p>		<p>3. ¿Cómo se anima la participación de los familiares y otras asociaciones en el proceso de toma de decisiones?</p> <p>4. ¿Cuáles de estas actividades asociativas y de colaboración son las que suscitan mayor interés para los voluntarios? ¿Qué tipo de conflicto de valor o de criterios de acción se producen con mayor frecuencia entre los diferentes grupos de voluntarios que participan en el centro?</p> <p>5. ¿Qué políticas educativas concretas se han implementado para promover la participación de los padres en la gestión, organización y la práctica pedagógica del centro?</p> <p>6. ¿Qué oportunidades concretas de participación activa se ofrecen para la colaboración de los padres en aspectos como contenidos, evaluación, gestión y organización?</p> <p>7. ¿Cuál de estas actividades considera que ayudan más a fomentar y mejorar las relaciones asociativas del centro con los familiares?</p> <p>8. ¿Por qué causas o motivos considera significativas las actividades de colaboración para el centro? ¿Para aprovechar mejor recursos, crear redes, sociales, crear una cultura democrática y sentido de pertenencia?</p> <p>9. ¿Qué clase de participación es la que se promueve en el centro? ¿Representativa, participación activa por delegación? ¿Qué rol juegan los profesores en la promoción y desarrollo de vínculos asociativos entre el centro, los familiares y la comunidad?</p>
---	--	--	---

D) POLÍTICA DE LA ADMINISTRACIÓN HACIA LA PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN ENTRE EL CENTRO, FAMILIARES Y ENTORNO.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN	OPERATIVIZACIÓN: PREGUNTAS ENTREVISTA EQUIPO TÉCNICO
<p>Política de la Administración hacia la participación y colaboración entre el centro, familiares y entorno.</p>	<p>Relación con sistema educativo y normativo nacional.</p> <p>Relación con Autoridades locales de educación.</p> <p>Compromiso de las autoridades locales de educación con proyecto educativo.</p> <p>Existencia de respaldo y apoyo concreto a la participación de la familia y el entorno.</p>	<p>Entrevistas Semiestructurada</p>	<p>1. ¿Cómo es la actitud de las autoridades locales hacia el proyecto de las comunidades de aprendizaje? ¿Cómo es el contexto político y normativo en el que se implementa una comunidad de aprendizaje? ¿Qué oportunidades reales ofrece el sistema educativo y normativo para fomentar los vínculos entre el centro y los familiares?</p> <p>2. ¿El proyecto de comunidades de aprendizaje cuenta con el respaldo y apoyo de las autoridades locales de educación? ¿Qué recursos han comprometido las autoridades locales de educación para apoyar de forma concreta el proyecto? ¿Cree que las políticas educativas nacionales son coherentes con las metas y valores de la comunidad de aprendizaje?</p>

<p>Política de la Administración hacia la participación y colaboración entre el centro, familiares y entorno.</p>	<p>Descripción de políticas y estrategias concretas.</p> <p>Ideas, valores y metas que promueve la administración.</p> <p>Coherencia entre el Proyecto educativo de Centro y el Proyecto educativo de Ciudad.</p>	<p>Entrevistas Semiestructurada</p>	<p>3. ¿Cómo es la relación de las Comunidades de Aprendizaje con las organizaciones locales? ¿Cuáles son los problemas o conflictos más frecuentes con la administración? ¿Cómo es el compromiso de la administración con el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje?</p>
---	---	-------------------------------------	--

E) ASOCIACIÓN Y COOPERACIÓN CON FAMILIARES Y ENTORNO

<p>CATEGORÍA DE ANÁLISIS</p>	<p>SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS</p>	<p>TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN</p>	<p>OPERATIVIZACIÓN: ENTREVISTA A FAMILIA Y VOLUNTARIOS</p>
<p>Asociación y Cooperación con Familiares y Entorno.</p>	<p>Diálogo y Negociación democrática.</p> <p>Cogestión y Participación en la toma de Decisiones.</p> <p>Participación activa y Compromiso.</p>	<p>Entrevistas Semiestructurada</p>	<p>1. ¿Cree que es importante la participación de los familiares y voluntarios en las actividades del centro? ¿Por qué?</p> <p>2. ¿Quiénes son las personas que por lo general participan como colaboradores en el centro? ¿Cómo definiría a los familiares y voluntarios que participan en el centro?</p> <p>3. ¿Cómo son, qué hacen, por qué, y para qué lo hacen? ¿Qué expectativas tiene sobre la educación de su hijo/a? ¿Qué expectativas tiene sobre los aprendizajes que su hijo/a puede alcanzar en una comunidad de aprendizaje? ¿Cómo cree que su participación en el centro puede contribuir al logro de dichas expectativas?</p>

<p>Asociación y Cooperación con Familiares y Entorno.</p>	<p>Sentido de pertenencia al centro y al comunidad</p> <p>Convivencia</p> <p>Solidaridad</p> <p>Confianza mutua</p> <p>Respeto</p> <p>Ideales, valores, expectativas de transformación y cambio</p>	<p>Entrevistas Semiestructurada</p>	<p>4. ¿Por qué cree que son importantes los grupos interactivos de aprendizaje? ¿Cómo cree que el aprendizaje dialógico puede contribuir a mejorar la comunicación y el vínculo afectivo entre los mismos alumnos y, los alumnos y sus familiares?</p> <p>5. ¿Cree mejora el aprendizaje con los GIA? ¿Además de las conocimientos académicas que otras competencias cree que se pueden aprender a través de los GIA? ¿De qué manera la participación y cooperación en el centro pueden contribuir al desarrollo personal y social?</p> <p>6. ¿Cree que los alumnos participar sugiriendo contenido y formas de evaluación? ¿En resolver problemas sociales de su comunidad? ¿En programas de ayuda social de la comunidad? ¿En la toma de decisiones sobre actividades escolares y escolares?</p> <p>7. ¿Cree que los niños y jóvenes pueden tener opiniones y propuestas sobre estas cuestiones? ¿Y que sean capaces de definir problemas sociales de su entorno, diseñar estrategias y participar activamente en la solución de estos problemas? ¿Así como participar en la organización de acciones de denuncia y protesta de situaciones de injusticia social?</p> <p>8. ¿Qué tipo de experiencias de participación y cooperación cívica cree que se podrían realizar en el centro? ¿Han realizado alguna actividad escolar con alguna asociación, ONG, ayuntamiento del municipio en este sentido? ¿Qué conocimientos, capacidades y actitudes significativas se pueden enseñar y aprender a través de este tipo de actividades?</p>
---	---	-------------------------------------	--

ANEXO 4

GUIÓN DE ENTREVISTAS A ALUMNOS

GUIÓN ENTREVISTA A ALUMNOS

I. Datos de Identificación

Nombre:
Edad:
Nivel:
Fecha:
Lugar:

II. Propósito de la Entrevista:

- Explorar la perspectiva de los estudiantes sobre las formas y grados de participación activa y democrática en la escuela.
- Conocer la percepción que tienen los alumnos del clima y la cultura escolar y su vinculación con el Centro.
- Conocer la percepción que tienen de su participación en procesos de diálogo, deliberación y negociación democrática.

III. Tipo de Entrevista:

Entrevista en profundidad semi-estructurada

IV. Criterios para la Entrevista:

- Identificar el tipo de competencias sociales y ciudadana que puede desarrollar el alumnado en una comunidad de aprendizaje.
- Conocer la percepción que tiene el alumnado del clima y la cultura escolar del aula y el centro.
- Conocer y analizar la opinión que tiene los alumnos de su participación en la asamblea de la clase, los grupos interactivos de aprendizaje, las tertulias literarias, el huerto escolar, etc.
- Valorar el nivel de motivación y de interés de los estudiantes por participar en la organización y gestión de la vida escolar en el aula y el centro.

-Conocer el nivel de aceptación y sentido de pertenencia del alumnado al centro educativo.

- Identificar las oportunidades que tienen los alumnos para tomar la iniciativa, asumir responsabilidades en la gestión del aula y las actividades extraescolares.

- Analizar el nivel de conciencia crítica, autonomía moral, compromiso social y sentido de pertenencia a la comunidad.

- Analizar la existencia de relaciones interpersonales de reconocimiento, respeto, y confianza mutua entre el alumno y el profesor y entre iguales.

- Analizar el impacto del modelo de convivencia predominante y la participación de los alumnos en la elaboración de las normas de disciplina.

-Conocer y analizar la opinión de los alumnos acerca de la manifestación de sentimientos prosociales y conductas de apoyo.

V. Selección de los Informantes:

Por muestreo no aleatorio.

VI. Criterios:

Alumnos de cualquier sexo y nivel educativo que pertenezcan al Centro Educativo desde sus inicios como CdA y participen activamente en las actividades de aprendizaje dialógicas y cooperativas

VII. Bloque de Preguntas:

a) Categoría: Diálogo y Negociación

1) ¿Sientes que en clases tienes la oportunidad de hacer comentarios y compartir tus opiniones e ideas con tus compañeros de clase y tus profesores?

2) ¿Crees que en el aula las ideas, opiniones y sentimientos de los estudiantes deberían ser valoradas y tomadas en cuenta por los profesores?

3) ¿En qué situaciones te has sentido tomado en cuenta y valorado por tus profesores, directivos o voluntarios? O ¿En qué situaciones no te has sentido tomado en cuenta y valorado por estos?

4) ¿Alguna vez has tenido que decidir sobre temas de importantes que pasan en la clase como: horarios, evaluaciones, uso del tiempo, materias, paseos, fiestas, etc.?

- 5) ¿Sobre qué cosas que pasan en clases te agradaría poder opinar y decidir? ¿Por qué te agradaría participar? ¿Por qué no te gradaría participar?
- 6) ¿Qué te parece que los estudiantes puedan decidir sobre temas relacionados con lo que pasa en la clase como: ¿Qué quieren aprender? ¿Cómo ser evaluados? o ¿Cómo el profesor podría hacer mejor su clase? ¿Por qué?
- 7) ¿Te sientes capaz de hablar en público para expresar y defender tus ideas y opiniones frente al grupo de curso o frente a un profesor o directivo?
- 8) ¿Te agrada ser escuchado y escuchar a tus compañeros mientras defienden sus ideas? ¿Te agradaría participar en un diálogo o discusión sobre temas de debate con tus compañeros de curso? ¿Qué temas te interesaría debatir?
- 9) ¿Crees que es importante conocer lo que piensan, sienten u opinan tus compañeros? ¿Cómo resuelves los problemas con tus compañeros? ¿Crees que las personas podemos evitar la violencia y convivir pacíficamente? ¿Cómo son las relaciones entre los profesores alumnos, voluntarios y directivos en una comunidad de aprendizaje?
- 10) ¿Te agradaría tener compañeros de clase provenientes de otros países, cultura y etnias?
- 11) ¿Cómo es tu relación con los compañeros de clase que son recién llegados y provienen de fuera de Cataluña?
- 12) ¿Has realizado en clases alguna actividad para aprender y conocer más sobre cómo es la cultura de estos compañeros recién llegados?
- 13) ¿Has hablado en clases con tus profesores sobre el motivo por el que los compañeros extranjeros han tenido que dejar su país de origen?
- 14) ¿Crees que es las personas que vienen de fuera son muy diferentes a los españoles o catalanes?
- 15) ¿Crees que podrías aprender cosas diferentes de los compañeros de curso que provienen del extranjero?
- 16) ¿Te parece que las mujeres/hombres tienen el mismo derecho a participar en clases que los hombres?
- 17) ¿Qué te parece que hombre y mujeres cooperen en la realización de las actividades que deberes en equipo con mujeres?

b) Categoría: Participación Activa y Compromiso

- 1) ¿Sabes de alguna problema social o situación de injusticia que ocurra en tu barrio o distrito? ¿Crees que el centro y los alumnos podrían ayudar a mejorar estos problemas o situaciones de injusticia?
- 2) ¿En clases has tenido oportunidad de conocer a alguna persona importante de tu barrio o aprender sobre un personaje histórico que se haya destacado por su compromiso con la justicia y las personas más necesitadas? ¿Te agradaría ser como él y hacer cosas parecidas?
- 3) ¿Has participado con tu curso o centro en la realización de un proyecto de servicio social en que haya sido de utilidad para tu barrio, distrito o comunidad? ¿Qué te ha parecido esta experiencia? ¿Te sentiste responsable y comprometido? ¿Te agrada cooperar y ayudar a los otros?
- 4) ¿Te parece que el centro y tus compañeros de clase podrían hacer algo por mejorar los problemas como abandono y maltrato de animales, ecología y medio ambiente, acompañar a personas ancianas, recolectar dinero para ayudar a personas pobres, donar sangre, conversar con el alcalde sobre problemas de los niños, etc.?
- 5) ¿Alguna vez has participado en la realización de actividades de voluntariado con otras instituciones de tu distrito o barrio como Ayuntamiento, ONG, Asociaciones deportivas, centros de abuelos, centro de salud, etc.? ¿Qué te ha parecido esta experiencia? ¿Te sentiste responsable y comprometido?
- 6) ¿Te agradaría cooperar en la realización de proyectos escolares que sirvan para conocer mejor los problemas de la gente que vive en tu entorno y poder ayudar a las personas que tiene problemas?
- 7) ¿Crees que los estudiantes tienen algo que decir a las autoridades con respecto a la solución de problemas del barrio o distrito?
- 8) ¿Dirías que te agrada tu centro y que te sientes parte de él? ¿Por qué?

c) Categoría: Cogestión y Toma de Decisiones Compartidas

- 1) ¿Tienes oportunidad de conversar y discutir con tus compañeros de clase y profesores sobre los contenidos de la clase?
- 2) ¿Crees que es importante que los alumnos puedan tomar decisiones sobre los asuntos que pasan en el centro y en el aula?

- 3) ¿Crees que los estudiantes pueden participar en la organización y gestión del centro?
- 4) ¿Qué hacen los estudiantes que tienen deseos de participar? ¿Sabes dónde tienen que ir o con quién tienen que informarse si tienen deseos de participar?
- 5) ¿Te gradaría que te propusieran para ser delegado de aula, participare en una comisión, pertenecer a una asociación de estudiantes o ser voluntario en un centro social?
- 6) ¿Te agradaría asumir responsabilidades ayudar a definir y organizar en tu centro una actividad como una excursión, visita a un museo, paseo de fin de curso, fiesta, etc.?
- 7) ¿Has tenido que participar en la definición, diseño e implementación de actividades extraescolares como excursiones, salidas culturales, paseos de fin de curso, etc.?
- 8) ¿Has participado alguna vez en la asamblea de curso o en una comisión?
- 9) ¿Consideras que la asamblea es importante? ¿Qué has podido aprender en la asamblea? ¿Te agrada participar? ¿Cómo ha sido fue tu experiencia?
- 10) ¿Encuentras que la participación de los alumnos en estas actividades es valorada por la directiva y los profesores?
- 11) ¿Te agradaría visitar una casa de abuelos o prestar ayuda en otra organización de ayuda social de tu barrio o distrito?
- 12) ¿Has participado en la realización de alguna actividad de aprendizaje cooperativo con tus compañeros de clases? ¿Cómo fue esa experiencia? ¿Qué has podido aprender?
- 13) ¿Has participado en la organización y gestión de tareas en el aula como aseo, orden, arreglo de la sala de clases, etc.? ¿Cómo fue esa experiencia? ¿Qué has podido aprender?
- 14) ¿Has participado en el establecimiento de normas de convivencia en el aula como creación de normas, cargos, tareas, etc.? ¿Cómo fue esa experiencia? ¿Qué has podido aprender?

ANEXO 5
GUIÓN DE ENTREVISTAS A DOCENTES Y EQUIPO TÉCNICO

GUIÓN ENTREVISTA A DOCENTES Y EQUIPO TÉCNICO

I. Datos de Identificación

Nombre:
Edad:
Cargo:
Fecha:
Lugar:

II. Propósito de la Entrevista:

- Conocer y comprender las estrategias de aprendizaje que utilizan los docentes para fomentar la participación activa de los alumnos.
- Identificar la forma en que los docentes aprovechan el curriculum para vincular los contenidos con la práctica de los derechos y responsabilidades cívicas y políticas en la escuela.
- Comprender la forma en que el enfoque pedagógico y las estrategias de aprendizaje influyen en el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

III. Tipo de Entrevista:

Entrevista en profundidad (semi-estructurada)

IV. Criterios para la Entrevista:

- Conocer las estrategias curriculares y pedagógicas que favorecen la participación del alumno en la comunidad, el compromiso social y la implicación en actividades colectivas de mejoramiento del entorno.
- Descubrir la percepción que tiene los docentes del clima y la cultura escolar del aula y del centro.
- Valorar la importancia que asignan los docentes a la visibilización de la voz del alumnado y de los familiares en el aula y el centro.

- Analizar la importancia que los docentes asignan a la participación del alumnado en procesos democráticos como: el diálogo, la deliberación y la toma de decisiones y la negociación.
- Identificar las oportunidades que proporciona el currículum y las prácticas pedagógicas para la práctica de los derechos y responsabilidades cívicas y políticas.
- Indagar la existencia de enfoques educativos y estrategias de aprendizaje que estimulen el desarrollo de la responsabilidad compartida y predisposición a la cooperación.
- Analizar la aplicación en el aula de dinámicas participativas, toma de decisiones colectivas, interacción dialógica y cooperación entre iguales.
- Detectar la presencia de una cultura de reconocimiento, respeto y confianza mutua entre alumnos y profesores.
- Conocer el modelo de autoridad, disciplina y convivencia que promueven los docentes en el aula.
- Detectar la importancia que asignan los docentes a los mecanismos de resolución dialógica de conflictos en el aula.

V. Selección de los Informantes:

Por muestreo no aleatorio.

VI. Criterios:

Docentes y equipo técnico que estén en pleno ejercicio de su cargo.

VII. Bloque de Preguntas:

a) Formas y Grados de Participación Activa y Democrática

1. ¿Cree que es importante que los alumnos puedan tomar decisiones sobre los asuntos que pasan en el centro y en el aula?
2. ¿Cree que los alumnos pueden participar en la definición, selección y evaluación de algunos contenidos del currículum? ¿Cree que los alumnos tienen oportunidades de conversar y discutir con sus profesores sobre los contenidos, metodología, evaluación de la clase?
3. ¿Crees que los estudiantes pueden participar en la organización y gestión del centro? ¿Qué oportunidades de participación ofrece a los alumnos una comunidad de

aprendizaje? ¿Cómo pueden participar activamente los estudiantes en la conformación de su vida cotidiana dentro y fuera de la escuela?

4. ¿Qué oportunidades de participación formal tiene los alumnos en una comunidad de aprendizaje como consejo de curso, asamblea, comisiones, asociación de estudiantes o voluntariado?
5. ¿Y en definición y organizar de actividades escolares como una fiestas, exposiciones, murales, desayuno solidario, etc.? ¿Y en la definición, diseño e implementación de actividades extraescolares como excursiones, salidas culturales, paseos de fin de curso, etc.?
6. ¿Cree que la participación podría ayudar a mejorar el aprendizaje instrumental y el acceso al conocimiento, y por consiguiente, una mejor inserción e integración del alumno a la sociedad?
7. ¿Qué papel le asigna a la enseñanza de la democracia en la escuela? ¿Cómo se puede enseñar y aprender la democracia en la escuela?

b) Curriculum y Prácticas Pedagógicas

1. ¿Cómo cree que debería enfocarse la asignatura de educación para la ciudadanía desde el modelo de las comunidades de aprendizaje? ¿Cree que pueden alcanzarse el objetivo de educar y formar una ciudadanía democrática desde un enfoque disciplinar? ¿Qué aporte cree que podría significar el modelo de comunidades de aprendizaje a la educación para la ciudadanía?
2. ¿Qué significa ser un buen ciudadano desde la perspectiva de una comunidad de aprendizaje? ¿Qué conocimientos tendría que aprender un buen ciudadano? ¿Qué competencias tendría que aprender y practicar un buen ciudadano?
3. ¿Qué oportunidades ofrece el curriculum para el aprendizaje y enseñanza de la ciudadanía democrática y participativa en la escuela? ¿Cómo cree que desde el curriculum se puede fortalecer el aprendizaje de la competencia social y ciudadana?
4. ¿Qué oportunidades ofrece el curriculum para dialogar sobre cuestiones relacionadas con los problemas económicos, políticos y sociales, y analizar su relación con problemas de injusticia social y sufrimiento?
5. ¿Cree que los niños y jóvenes pueden tener opiniones y propuestas sobre estas cuestiones? ¿Y qué sean capaces de definir problemas sociales de su entorno, diseñar estrategias y participar activamente en la solución de estos problemas? ¿Así como participar en la organización de acciones de denuncia y protesta de situaciones de injusticia social?

6. ¿Qué tipo de experiencias de participación y cooperación cívica cree que se podrían realizar en el centro? ¿Han realizado alguna actividad escolar con alguna asociación, ONG, ayuntamiento del municipio en este sentido? ¿Qué conocimientos, capacidades y actitudes significativas se pueden enseñar y aprender a través de este tipo de actividades?

c) Trabajo Asociativo y de Cooperación con Familiares y Entorno

1. ¿Qué opinión tiene sobre la participación de los padres en el centro? ¿Considera que los padres pueden participar en la organización y gestión del centro, así como cooperar en las tareas pedagógicas? ¿Cómo es la relación del centro con los familiares? ¿Cómo percibe el centro a los padres, como cliente, administrador o socio-colaborador?
2. ¿Cómo son los vínculos entre el Centro, las familias y el entorno? ¿Qué iniciativas de colaboración se producen entre el centro y las asociaciones, y/o las autoridades locales de educación? ¿En estas se involucra a los familiares?
3. ¿Qué actividades y experiencias concreta han sido diseñadas para desarrollar las relaciones de asociación y colaboración con las familias?
4. ¿Cómo se anima la participación de los familiares y otras asociaciones en el proceso de toma de decisiones?
5. ¿Cuáles de estas actividades asociativas y colaborativas que suscitan mayor interés para los voluntarios? ¿Qué tipo de conflicto de valor o de criterios de acción se producen con mayor frecuencia entre los diferentes grupos de voluntarios que participan en el centro?
6. ¿Qué políticas educativas concretas se han implementado para promover la participación de los padres en la gestión, organización y la práctica pedagógica del centro?
7. ¿Qué oportunidades concretas de participación activa se ofrecen para la colaboración de los padres en aspectos como contenidos, evaluación, gestión y organización?
8. ¿Cuál de estas actividades considera que ayudan más a fomentar y mejorar las relaciones asociativas del centro con los familiares?
9. ¿Por qué causas o motivos considera significativas las actividades de colaboración para el Centro? ¿Para aprovechar mejor recursos, crear redes, sociales, crear una cultura democrática y sentido de pertenencia?

10. ¿Qué clase de participación es la que se promueve en el centro?
¿Representativa, participación activa por delegación? ¿Qué rol juegan los profesores en la promoción y desarrollo de vínculos asociativos entre el centro, los familiares y la comunidad?

d) Actitud de la Administración hacia la Participación y Colaboración entre el Centro, Familiares y el Entorno

1. ¿Cómo es la actitud de las autoridades locales hacia el proyecto de las comunidades de aprendizaje? ¿Cómo es el contexto político y normativo en el que se implementa una comunidad de aprendizaje?

2. ¿El proyecto de comunidades de aprendizaje cuenta con el respaldo y apoyo de las autoridades locales de educación? ¿Qué recursos han comprometido las autoridades locales de educación para apoyar de forma concreta el proyecto? ¿Cree que las políticas educativas nacionales son coherentes con las metas y valores de la comunidad de aprendizaje?

3. ¿Cómo es la relación de las Comunidades de Aprendizaje con las organizaciones locales? ¿Cuáles son los problemas o conflictos más frecuentes con la administración? ¿Cómo es el compromiso de la administración con el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje?

e) Actitud de los Docente hacia el Voluntariado

1. ¿Cree que es importante la participación de los familiares y voluntarios en las actividades del centro? ¿Por qué?

2. ¿Quiénes son las personas que por lo general participan como colaboradores en el centro? ¿Cómo definiría a los familiares y voluntarios que participan en el centro?

3. ¿Cómo son, qué hacen, por qué, y para qué lo hacen? ¿Qué expectativas tiene sobre la educación de su hijo/a? ¿Qué expectativas tiene sobre los aprendizajes que su hijos /as puede alcanzar en una comunidad de aprendizaje? ¿Cómo cree que su participación en el centro puede contribuir al logro de dichas expectativas?

4. ¿Por qué cree que son importantes los grupos interactivos de aprendizaje? ¿Cómo cree que el aprendizaje dialógico puede contribuir a mejorar la comunicación y el vínculo afectivo entre los mismos alumnos y, los alumnos y sus familiares?

5. ¿Cree mejora el aprendizaje con los GIA? ¿Además de las conocimientos académicas que otras competencias cree que se pueden aprender a través de los GIA? ¿De qué manera la participación y cooperación en el centro pueden contribuir al desarrollo personal y social?

6. ¿Cree que los alumnos participar sugiriendo contenido y formas de evaluación? ¿En resolver problemas sociales de su comunidad? ¿En programas de ayuda social de la comunidad? ¿En la toma de decisiones sobre actividades escolares y escolares?

7. ¿Cree que los niños y jóvenes pueden tener opiniones y propuestas sobre estas cuestiones? ¿Y que sean capaces de definir problemas sociales de su entorno, diseñar estrategias y participar activamente en la solución de esto problemas? ¿Así como participar en la organización de acciones de denuncia y protesta de situaciones de injusticia social?

8. ¿Qué tipo de experiencias de participación y cooperación cívica cree que se podrían realizar en el centro? ¿Han realizado alguna actividad escolar con alguna asociación, ONG, ayuntamiento del municipio en este sentido? ¿Qué conocimientos, capacidades y actitudes significativas se pueden enseñar y aprender a través de este tipo de actividades?

ANEXO 6
GUIÓN DE ENTREVISTAS A FAMILIARES Y VOLUNTARIOS

GUIÓN ENTREVISTA A FAMILIARES Y VOLUNTARIOS

I. Datos de Identificación

Nombre:
Edad:
Cargo:
Fecha:
Lugar:

II. Propósito de la entrevista:

- Conocer la opinión de los familiares y voluntarios sobre el efecto de la experiencia de participación y el diálogo en el aula y el Centro para el desarrollo de la competencia social y ciudadana.
- Comprender el impacto de la participación de los familiares en las estructuras de organización y gestión del Centro para el desarrollo personal y social de los familiares.
- Conocer la opinión de los familiares sobre el significado de su participación como voluntarios en los Grupos Interactivos de aprendizaje y los efectos de transferencia de los aprendizajes del contexto escolar al contexto familiar.
- Comprender el modelo de relación escuela-familia que promueve el Centro y la percepción que tiene la familia del clima y la cultura del Centro.

III. Tipo de Entrevista:

Entrevista en profundidad (semi-estructurada)

IV. Criterios para la entrevista:

- Detectar las prácticas y actividades de asociación y colaboración y existentes entre la escuela y familia.

- Descubrir la existencia de relaciones de reconocimiento, confianza y respeto entre la familia y el centro.
- Conocer la opinión de los familiares sobre su nivel de autonomía, autogestión y autogobierno en temas relativos a la educación y el funcionamiento del centro.
- Conocer el nivel de satisfacción y sentido de pertenencia de los familiares con el centro.
- Conocer la opinión de los familiares sobre su participación en las estructuras y procesos democráticos del centro.
- Conocer el grado y nivel de participación, compromiso social y cooperación de los familiares con el centro.
- Conocer los límites y las barreras existentes a la participación de los familiares en el centro.

V. Selección de los informantes:

Por muestreo no aleatorio.

VI. Criterios:

Familiares de los alumnos y voluntarios que participen de manera activa en alguna de las comisiones mixtas que existen en el Centro.

VI. Bloque de Preguntas:

a) Participación Activa e Implicación en la Toma de decisiones:

1. ¿Qué oportunidades de participación tienen los familiares en una comunidad de aprendizaje?
2. ¿Qué rol juegan los familiares y voluntarios en una comunidad de aprendizaje?
3. ¿Cuál es el grado de participación y compromiso de los familiares con la comunidad de aprendizaje (tomar parte y ser parte de las decisiones: informativa, consultiva, proyectiva)?
4. ¿Cuáles crees que son los límites y las barreras para la participación de las familias en el centro?

b) Efectos de la Experiencia de Participación a Nivel del Desarrollo Personal: Autoestima, Autoimagen y Auto-eficacia.

1. ¿Crees que la participación ha aumentado el poder y la autonomía que tienen los padres para realizar actividades en el Centro?
2. ¿Cómo crees que ha sido la evolución de la participación y el compromiso de los padres con la comunidad de aprendizaje?
3. ¿Considera que con el tiempo ha aumentado o disminuido la capacidad de negociación, diálogo y compromiso de los padres?

c) Percepción de Clima y la cultura, Rol de los Familiares, Percepción de las Relaciones Interpersonales y Relaciones de Poder con los Docentes

1. ¿De qué forma la participación ha cambiado tu percepción de lo que es el centro, el rol de los profesores, los alumnos, etc.?
2. ¿Qué han podido aprender los padres y voluntarios en este proceso de participación?
3. ¿Cómo la participación cambia la propia manera de ser de los familiares?
4. ¿Qué cambios significativos se han producido gracias a la participación en las relaciones personales entre el personal del centro, profesores, administrativos, alumnos, etc.?
5. ¿Cómo se han superado los límites tradicionales entre nosotros (familiares) y ellos (profesionales)?

d) Percepción del Rol de la Educación para la Ciudadanía, Representación de Ciudadano y Atribución de Competencias

1. ¿Por qué es tan importante la participación de los familiares en los GIA y las Tertulias?
2. ¿Cómo puede la participación de los familiares contribuir a mejorar el aprendizaje y la formación de los estudiantes?

3. ¿Y a mejorar la comunicación y el vínculo afectivo entre los padres y sus familiares?
¿Y las relaciones entre familiares y maestro?

4. ¿Cómo crees que se aprende y enseña la democracia en una comunidad de aprendizaje? ¿Cómo sería el ciudadano ideal desde la perspectiva de una comunidad de aprendizaje? ¿Qué cualidades y actitudes democráticas se pueden enseñar y aprender en una comunidad de aprendizaje? ¿Cómo es la sociedad que aspira a construir una comunidad de aprendizaje?

e) Posibilidades de Asociación del Centro con el Entorno y Servicio a la Comunidad

1. ¿Cómo son los vínculos entre el Centro, las familias y el entorno?

2. ¿Qué iniciativas de colaboración se dan entre el centro, los familiares y las asociaciones o autoridades locales de educación?

3. ¿Han realizado alguna actividad en este sentido?

4. ¿Cómo es el compromiso de la administración con el proyecto de las comunidades de aprendizaje?

5. ¿Cree que los familiares junto con la comunidad podrían tener opiniones y propuestas sobre problemas sociales?

6. ¿Qué ser capaces de definir problemas sociales de su entorno, diseñar estrategias y participar activamente en la solución de esto problemas?

7. ¿Y participar en la organización de acciones de denuncia y protesta de situaciones de injusticia social?

ANEXO 6
GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Nota de Campo N° 1

1.- Datos

Fecha:
Lugar:
Curso:
Subsector de aprendizaje:
Hora de la observación:

2.- Notas de observación:

Descripción de Incidente o Hechos Observados
--

3.- Notas de Interpretación:

Comentario e Interpretación de Hechos Observados
--