

La educación para la ciudadanía y derechos humanos: Una asignatura orientada a favorecer la convivencia

Mery López de Cordero

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS: UNA ASIGNATURA ORIENTADA A FAVORECER LA CONVIVENCIA

**Tesis doctoral para optar al título de:
Doctor por la Universidad de Barcelona
Programa de Doctorado: Educación y Democracia**

**Autora: MERY LÓPEZ DE CORDERO
Directora de Tesis: Dra. XUS MARTIN GARCÍA**

Barcelona, Septiembre 2011

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA.....	5
AGRADECIMIENTOS.....	7
INTRODUCCIÓN.....	9
I. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS COMO MATERIA DEL CURRÍCULO FORMAL.....	25
	27
Introducción.....	27
1. Planteamiento y contextualización del problema.....	29
2. Hipótesis y objetivos de la investigación.....	55
II. ORÍGENES, PRECEDENTES Y COMETIDOS LEGALES Y PEDAGÓGICOS DE LA ASIGNATURA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS.....	63
Introducción.....	65
3. El derecho a la educación.....	67
4. La formación ciudadana: un elemento esencial para la convivencia.....	135
5. La política educativa de la Unión Europea en torno a la educación para la ciudadanía.....	287
6. La educación para la ciudadanía y derechos humanos en España. Los cometidos curriculares de la asignatura	351
III. METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA.....	455
Introducción.....	457
7. Justificación del método.....	461
8. La etnografía en el aula: el trabajo de campo.....	493

IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN E INTERPRETACIÓN TEÓRICA DE LOS DATOS OBTENIDOS.....	543
Introducción.....	545
9. Categorías y sub-categorías utilizadas para el análisis de Las <i>notas de campo</i>	551
10. Categorías utilizadas para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas.....	755
11. Análisis de los corpus obtenidos de la aplicación de un ejercicio de valoración a los alumnos del IES Valldemossa.....	821
12. Conclusiones.....	911
LÍNEAS DE FUTURO.....	979
BIBLIOGRAFÍA.....	985
RELACIÓN DE ANEXOS.....	1009
RELACIÓN DE CUADROS.....	1011
SUMARIO.....	1013

DEDICATORIA

A mis hijas María José y María Isabel, razones de amor, vida y
búsqueda.

A Diómedes, mi esposo, compañero esencial en esta y otras
travesías.

A mis padres: José, en eterno devenir. Isabel, eterna luz, aún
desde la otra orilla.

A la memoria de mi querido poeta, Pepe Barroeta.

AGRADECIMIENTOS

Al culminar esta etapa de formación tan importante en mi vida profesional y personal, es *justo y necesario* reconocer las oportunidades, buenos oficios, afectos, cuidados, enseñanzas, orientaciones, recomendaciones, sugerencias, aportes, palabras de aliento y reconocimiento, apoyo material y espiritual, –entre otras deudas de gratitud que tengo–, de todos aquellos que me han acompañado en esta hermosa búsqueda:

- ✚ Quiero agradecer primeramente a Dios todopoderoso, por ser mi fuente de esperanza, fe y optimismo, aun en los momentos más duros de mi vida;
- ✚ A Diómedes por tanto amor, solidaridad, optimismo y comprensión;
- ✚ A mis Marías, razón de ser de mis propósitos y sueños y de mis aprendizajes;
- ✚ A mis padres y familia, por acompañarme incondicionalmente en el itinerario que siempre he soñado;
- ✚ A mi querida tutora Xus Martin: por la experiencia maravillosa de mi formación académica e intelectual bajo su sabia y amable dirección;
- ✚ A mi querida Universidad de Los Andes, porque a su amparo me he formado desde muy joven, brindándome ahora la oportunidad única de acercarme al saber desde otros mundos y otras miradas;

- ✚ A la Ilustre Universidad de Barcelona y a sus profesores y profesoras por la calidad, ética y compromiso que caracteriza su desempeño profesional y que ha orientado nuestra formación doctoral;
- ✚ A los Institutos educativos a los que he podido asistir a realizar la presente investigación: IES Gal-la Placidia y el IES Valldemossa;
- ✚ A Dolors Sanahuja y Rossana Fernández, profesoras de los institutos, que me permitieron acceder, incondicionalmente, a sus aulas por el sólo compromiso que sienten con la educación;
- ✚ A los grupos de alumnos que, desde su proceso de formación, me permitieron comprender y profundizar en la difícil tarea de la enseñanza y el aprendizaje de los valores;
- ✚ A mi querida profesora Teresa Espar, por todas las oportunas enseñanzas académicas, pero sobre todo de vida;
- ✚ A mis amigos de Barcelona: Isabel Barroeta, Sobeida Núñez, Rafael Padilla, Olga Martínez Dasi y Paco Robles, María y Carlos Vitale, Teresa Martin Taffarel, Elisenda y Pepe Robles, María Antonia Arumi y José María Serraviñals, por todos sus cuidados, afectos y buenos momentos. Gracias a ustedes siempre me sentí en casa.
- ✚ A todos aquellos a quienes no menciono pero que siempre han estado allí, presentes con sus palabras de aliento para evitar que desfalleciera.

A todos mis agradecimiento eterno y entero.

Mery

INTRODUCCIÓN

Las especiales circunstancias que circunscriben la convivencia en las sociedades actuales, así como la búsqueda de políticas y acciones que incentiven la participación activa y responsable de sus miembros, han obligado a la institución educativa a buscar nuevos derroteros en el campo de la formación para la ciudadanía democrática. El reto consiste en lograr que los alumnos participen consciente y responsablemente en la adquisición y desarrollo de competencias ciudadanas, relativas al conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hagan posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. La presente investigación titulada *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia*, se inscribe en el marco de dicha preocupación por la convivencia y por la formación de los más jóvenes en los valores esenciales a la ciudadanía democrática.

Durante el primer curso de nuestros estudios de doctorado –año 2006-2007– la sociedad española se vio inmersa en un intenso debate político y social provocado por la incorporación, como política educativa del Estado español, de una nueva asignatura al currículo oficial de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos (EpC). Dicho debate, prolíficamente difundido por los medios tecnológicos y de comunicación incorporó a un importante grueso de los miembros de diversos colectivos, de la mayoría de las comunidades autónomas del país, en dos posiciones

opuestas y aparentemente irreconciliables: por un lado, la de aceptación irrestricta de la decisión oficial y, por el otro, la de rechazo absoluto a la misma. Cada bando argumentaba y exponía sus razones para apoyar o rechazar la implantación de la asignatura; igualmente cada grupo realizaba diversas actividades (marchas de apoyo y de rechazo, creación de asociaciones de defensa o de rechazo, etc.) para alentar su puesta en práctica o para boicotear la misma.

Por otro lado, durante este período de intenso debate social español, en nuestra formación académica, en el marco del desarrollo del pensum de estudios específico del doctorado “Educación y Democracia”, los futuros doctorandos acudíamos a procesos formativos signados por una profunda orientación hacia la educación en valores, el problema de la ciudadanía, los problemas contextuales de la realidad socio-educativa catalana, española y europea y mundial en general; además de reflexiones dirigidas a abarcar buena parte del universo teórico y conceptual de la educación como teoría y como práctica democrática.

En principio nuestros intereses particulares nos habían inclinado a la realización de una investigación relacionada con la administración de la educación y las políticas educativas. Sin embargo, nuestra preocupación ciudadana en razón de la creciente violencia que, en los diversos ámbitos de las sociedades a nivel mundial, amenaza con socavar los fundamentos de instituciones esenciales a la ciudadanía como la familia, la escuela, la comunidad o el vecindario, nos encaminó, sin duda alguna, a la investigación en el campo de la educación para la ciudadanía.

La investigación pretende hacer algún aporte, –no ignoramos que dicho aporte será mínimo si lo comparamos con el aprendizaje y la madurez intelectual que la realización del presente trabajo nos ha proporcionado–, relacionado con la necesidad de aprovechar las virtudes de la asignatura en cuestión. En tal sentido, el propósito fundamental se centra en la necesidad de orientar el proceso de formación del alumnado, no sólo en el conocimiento teórico de los valores, la ciudadanía, los derechos humanos, las interrelaciones y la subjetividad, la xenofobia, el racismo, el aborto, las drogas, el mundo global, el medio ambiente, etc. Sino, y mucho más importante, al aprendizaje teórico incorporar la práctica cotidiana de valores relacionados con tales saberes, para encaminar a los jóvenes en la consolidación de un sistema de valores que guíe sus acciones, decisiones, actitudes y participación en todos los ámbitos de interacción de su vida. No podemos perder de vista en dicha intención que tal sistema de valores debe sustentarse en el uso del diálogo, la autonomía racional, la resolución pacífica de los conflictos, el respeto a la diferencia y todos aquellos valores éticos y morales que propenden verdaderamente a la convivencia pacífica y democrática de todos los ciudadanos.

La elección de investigar acerca de esta asignatura del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) nos enfrentó con diversas posibilidades de investigación. Así, nos planteamos hacer un recorrido histórico de la asignatura en el marco de las políticas educativas de algunos países de la Unión Europea (UE), para establecer relaciones y resultados de su práctica en aquéllos. Igualmente, pensamos en un estudio comparativo a nivel de programas

específicos de la asignatura para determinar los aspectos o temas más ponderados por cada país. Finalmente nos hemos inclinado por la realización de un estudio de la realidad para observar lo que sucede con la asignatura en su desarrollo en el aula, y poder analizarla, interpretarla y comprenderla a partir de lo que hacen quienes la practican y la viven en ese espacio específico: los docentes y los alumnos.

Para realizar el trabajo de campo hemos escogido una metodología cualitativa, propia de las ciencias humanas. De modo que decidimos *hacer etnografía en el aula*, para tratar de entender los fenómenos observados desde la perspectiva particular de los grupos y personas observados y para intentar acercarnos a la comprensión de los motivos y creencias que están detrás de sus acciones. Para ello hemos asistido a dos Institutos de Educación Secundaria de Barcelona, en el primer y segundo año de la implementación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en calidad de observadora no participante, para obtener los corpus necesarios, (esencialmente mediante el uso de instrumentos de recogida de datos como las notas de campo y las entrevistas) que nos han permitido elaborar la descripción, el análisis y la interpretación de las experiencias observadas mediante el uso de categorías y sub-categorías surgidas de los mismos datos o establecidas por la investigadora para tratar de responder a algunos aspectos esenciales de la investigación.

Estructura del trabajo de investigación

El cuerpo del presente trabajo está estructurado en cuatro partes y doce capítulos. Tales partes y capítulos podemos resumirlos de la siguiente manera:

I. La primera parte, titulada *La educación para la ciudadanía y derechos humanos como materia del currículo formal*, contiene los capítulos uno y dos. El primer capítulo abarca el planteamiento, la contextualización del problema y la justificación del estudio. En el contexto de la investigación establecemos los elementos sociales y políticos que caracterizan la imposición, por parte del Estado español, de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos (EpC) en el currículo oficial del tercer año de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el debate que dicha decisión originó en el seno de la sociedad española. El capítulo segundo expone las dudas axiológicas, éticas, morales, pedagógicas y didácticas que han sido formuladas a partir de cuestiones del mismo tipo, y que trataremos de responder acudiendo a los fundamentos teóricos y prácticos establecidos en el resto de capítulos de la tesis. En el mismo también exponemos las hipótesis de la investigación y los objetivos de la misma.

II. La segunda parte del trabajo, titulada *Orígenes, precedentes y cometidos legales y pedagógicos de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*, contentiva de los capítulos tercero, cuarto, quinto y sexto, tiene como finalidad demostrar que la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos no responde a ideas,

principios y/o políticas de creaciones modernas, sino que a través de la historia de la sociedad occidental, el proceso educativo, como quiera que haya sido establecido, siempre ha buscado formar ciudadanos que actúen de conformidad con las reglas y normas consensuadas por la sociedad y, en consecuencia, que sean capaces de actuar cívica, moral y éticamente para lograr la mayor armonía y felicidad entre los miembros del colectivo.

Para ello, en el tercer capítulo, *El derecho a la educación*, haremos un breve análisis de la significación que ha tenido la educación como proceso dirigido a formar ciudadanos, para encaminarnos, luego, al análisis de la educación como derecho, es decir, como principio universal consagrado en la Declaración de Derechos Humanos y otros documentos fundamentales, así como la trascendencia que esta reivindicación ha tenido para el género humano. Analizaremos también cómo, este derecho, ha sido incorporado al conjunto de normas jurídicas que regulan la vida de los españoles y, de aquellos que no siéndolo, viven en España. Igualmente se analiza el papel del Estado español como garante del goce y disfrute pleno del derecho a la educación por *todas* las personas que vivan en su territorio. Se hará énfasis especialmente en los principios y fines que sustentan el Sistema Educativo Español, establecidos en la Constitución Nacional y en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de España.

En el cuarto capítulo, que hemos titulado *La formación ciudadana: un elemento esencial para la convivencia*, analizamos algunos aspectos del proceso educativo que requieren ser

considerados para coadyuvar en la formación de la ciudadanía. Constituye una parte de la fundamentación teórica que nos ha servido para intentar demostrar la validez y la importancia de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en cuanto que estrategia política educativa, en la formación del alumnado en el campo de los valores éticos, cívicos y morales que les permitirán actuar como ciudadanos responsables en el marco de una sociedad pluricultural, y posibilitar la convivencia pacífica y democrática entre todos sus miembros. En tal sentido, en dicho capítulo se desarrollan elementos fundamentales para la formación ciudadana como los Derechos Humanos; especial referencia al reconocimiento y ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; la participación, en sus dimensiones legal, jurídica y pedagógica, como uno de los derechos fundamentales de aquéllos grupos etarios. En el marco de la convivencia ciudadana se emprende un breve análisis del fenómeno de la violencia en algunas de sus diversas manifestaciones como explicación intrínseca para la cultura de la paz. Finalmente, se incluye un apartado sobre los valores para fundamentar la importancia que, para su enseñanza, tienen estrategias metodológicas adecuadas y específicas que, por otro lado, requieren o exigen que el educador las conozca y maneje apropiadamente, para alcanzar la conformación de un sistema de valores en el alumnado que los guíe en sus acciones e interrelaciones cotidianas.

La política educativa de la Unión Europea en torno a la Educación para la Ciudadanía es el título del quinto capítulo de nuestra investigación. En él abordamos: algunos programas que señalan el crecimiento cualitativo en cuanto a las iniciativas de la Unión Europea

en el campo educativo (como la creación de la Red EURYDICE; la puesta en marcha de los programas COMETT, PETRA, FORCE, ERASMUS, Y LINGUA, hoy integrados en el programa SÓCRATES, el programa LEONARDO DA VINCI, entre otros). Contiene también las propuestas de la Unión Europea para la construcción de la dimensión europea de la enseñanza en el marco de sus competencias en el diseño de las políticas educativas de los estados miembros de la Unión. Para cerrar el capítulo hemos intentado acercarnos a la comprensión de la Educación para la Ciudadanía en un breve recorrido por tres períodos de la historia de Occidente, tratando de establecer las características y rasgos predominantes de la idea del buen ciudadano en la antigüedad, en la Ilustración y en la actualidad.

El sexto capítulo, de esta segunda parte de nuestro trabajo, se titula *La Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en España. Los cometidos curriculares de la asignatura*. En él intentamos, en el primer inciso, conceptualizar la idea de ciudadanía, presentando la acepción elaborada en algunos libros de texto escogidos. El segundo inciso recoge el señalamiento de los cometidos curriculares de la asignatura en España establecidos en el Real Decreto 1513 de 7 de diciembre de 2006 y el Real Decreto 1631 de 29 de diciembre de 2006 que establecen los objetivos, contenidos y competencias para el desarrollo de la asignatura en la educación primaria y secundaria respectivamente, haciendo especial énfasis en la competencia social y ciudadana. Todo el análisis de las normas específicas que sustentan el derecho a la educación, así como el conocimiento de la historia que subyace a la incorporación de la asignatura en los países de la UE, tiene como finalidad establecer la consistencia jurídica del Decreto Ley

1631/2006 que consagró la obligatoriedad del desarrollo de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos a partir del tercer curso de la ESO.

Finalmente, abordamos los aspectos pedagógicos previstos y/o sugeridos por el Ejecutivo Nacional, como orientaciones teóricas y prácticas para alcanzar los fines educativos de la asignatura, en función de las aplicaciones didácticas y metodológicas específicas y de la formación del profesorado en campos afines a las ciencias humanas establecidos en la Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria.

III. La tercera parte de nuestra tesis, que está referida a la *Metodología Etnográfica*, constituye la presentación minuciosa de las razones por las que hemos seleccionado el método etnográfico, como opción metodológica para el desarrollo de la investigación en su fundamentación práctica. Para ello nos apoyamos en la definición de nuestro trabajo de campo, a partir del diseño de una metodología cualitativa, basado en el proceso de observación no participante del desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía en dos IES de Barcelona, durante un período de tiempo de dos años escolares consecutivos.

Esta tercera parte contiene dos capítulos que exponen las fases, pasos o momentos que hemos recorrido para alcanzar la hermenéutica cualitativa de la investigación realizada. Preciso es aclarar que, la presentación de los momentos o fases recorridos, –teórico y práctico–,

en un orden específico, no significan que en ese orden hayan sido ejecutados durante el proceso de la investigación. En ocasiones uno y otro paso se requerían en el mismo momento. Esto en virtud de que, algunas veces, el análisis e interpretación de un elemento nuevo surgido de los datos recogidos en la observación, ameritaba que acudiésemos a las teorías específicas que pudiesen orientarnos en su análisis. En otras ocasiones, las teorías y postulados conocidos nos ayudaban a reconocer e interpretar ciertos fenómenos. También, en el proceso de recogida de datos, en muchas ocasiones, se hacía necesario categorizar (aunque fuese provisionalmente) algunos fenómenos.

En tal sentido, el capítulo séptimo que presenta la *Justificación del Método*, contiene algunos de los pasos o fases que hemos recorrido para la elaboración de la investigación. El primer inciso del capítulo siete contiene, la fase referida al trabajo de investigación teórica realizado para darle sentido a los corpus obtenidos a partir de las orientaciones epistemológicas elaboradas por pensadores de las ciencias humanas en el ámbito nacional e internacional.

A continuación, la justificación del método elegido se apoya en una cuidadosa explicación de lo que significa la etnografía desde la perspectiva del *hacer etnografía en el aula*. Para ello hemos intentado acercarnos a la comprensión de lo que se entiende por *hacer etnografía* según el planteamiento antropológico de Clifford Geertz. Igualmente, exponemos el significado de la observación no participante como técnica inserta en los métodos cualitativos de investigación.

El capítulo octavo, *La etnografía en el aula: el trabajo de campo*, contiene la segunda fase de nuestra investigación, en la que se explicita la fundamentación práctica mediante la exposición del diseño investigativo, la presentación de la muestra elegida sobre la cual recayó nuestra acción etnográfica y la explicación de los instrumentos de recogida de información, como las notas de campo y las entrevistas. Se explica también el proceso de análisis de la información recabada, mediante el cumplimiento de actividades como la transcripción, la descripción y redacción y la interpretación teórica para la elaboración de las categorías, sub-categorías y aspectos que servirán de guía para el análisis de los corpus obtenidos y que se presentarán en los tres capítulos siguientes de la tesis.

IV. La cuarta parte de la presente tesis doctoral, que está referida al *Análisis de la información e interpretación teórica de los datos obtenidos*, contiene el noveno, décimo y décimo primer capítulos. Esta última parte contiene el trabajo de categorización realizado para la descripción, el análisis y la interpretación de los datos obtenidos en nuestra experiencia educativa, como observadora no participante, en las visitas efectuadas en dos Institutos de Educación Secundaria de dos barrios de la ciudad de Barcelona-España.

El análisis de los datos mediante la categorización realizada, tiene la intención de determinar si el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos se fundamenta en una acción docente intencional, consciente, planificada para el logro del desarrollo cognitivo, emocional, social, ético, moral y cívico del alumnado, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en

un cuerpo teórico y de pensamiento dado al docente o, por el contrario, la práctica que subyace al desarrollo de dicha asignatura se sustenta, tanto en lo anterior, como en los propios postulados teóricos y de pensamiento que construye el docente a partir de la reflexión sobre su propia praxis profesional.

Tal trabajo de descripción, análisis e interpretación de la experiencia observada, nos servirá para acercarnos a la comprensión de la relación existente entre el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos con el proceso de adquisición, por parte del alumnado, de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que coadyuven en la formación en valores para la convivencia y la ciudadanía democráticas, como objetivo fundamental del presente estudio.

El capítulo nueve contiene las categorías y sub-categorías, además de algunos aspectos resaltantes, surgidos de la descripción de la experiencia, por cuanto que se constituían en fenómenos que se repetían constantemente en las visitas. Tal categorización se elaboró con la finalidad de realizar el trabajo de análisis e interpretación de las *notas de campo* elaboradas a partir de las visitas al aula realizadas en los dos Institutos elegidos como muestra de la observación no participante.

En el décimo capítulo hemos aplicado la categorización para la descripción, el análisis y la interpretación de las *entrevistas* realizadas a las profesoras de la muestra, así como la correspondiente interpretación teórica de las mismas. Por su parte, en el décimo primer

capítulo, para la descripción, análisis e interpretación de un *ejercicio de valoración* de la asignatura, aplicado por la profesora del caso B IES “Valldemossa”, a los alumnos de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, la categorización empleada se corresponde con los ítems establecidos en el ejercicio de valoración diseñado por la docente misma.

Finalmente, el capítulo doce está referido a las conclusiones a las que hemos llegado, en directa relación con las preguntas, hipótesis y objetivos planteados.

Hemos recurrido a diversos autores de reconocido prestigio académico para entender la naturaleza teórica y conceptual de la asignatura y para fundamentar la elección del método diseñado. El acercamiento a la diversidad de postulados estudiados, nos señala que para colaborar con el tejido social, en cuanto a la posibilidad de mejorar las interrelaciones entre las personas y la convivencia, el primer paso es enterarnos de lo que está pasando, para luego hacer el diagnóstico y poder, finalmente, perfilar posibles vías que colaboren en la solución de los conflictos. Con esto queremos significar que para ello es necesario que alguien se acerque a los espacios, y a partir de su observación pueda contar la experiencia, pueda describirla y evaluarla para poder intentar interpretarla adecuadamente con los instrumentos apropiados.

En tal sentido, para determinar el papel de los contenidos, objetivos y competencias establecidos en el currículo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en relación con

la conformación de comportamientos y actitudes dirigidos a favorecer convivencia ciudadana en el aula y fuera de ella, como objetivo primario del presente estudio, el trabajo de campo expuesto contiene, entre otros aspectos:

- La presentación de la experiencia vivida sobre la que hemos utilizado el método etnográfico;
- la explicación y justificación de la metodología de carácter cualitativo, utilizada para el desarrollo de los objetivos y la búsqueda de respuestas a las interrogantes e hipótesis que nos hemos planteado, con base en la técnica de observación no participante; y,
- la exposición del objeto metodológico de la investigación que no es otro que, a partir de los datos obtenidos en la experiencia señalada, describir e interpretar cómo se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, para evidenciar las relaciones entre su práctica y las orientaciones teóricas establecidas en las normas, en el currículo y en los libros de textos específicos de dicha asignatura.

Para finalizar hemos de señalar que, como docentes, en algunas ocasiones nos hemos sentido señalados por la sociedad, por los propios alumnos, por las instituciones, por la familia, como los grandes responsables de los males que aquejan diversos ámbitos de la sociedad y que se reflejan en estadísticas que muestran que, en nuestros centros educativos, hay bajo rendimiento, deserción escolar,

mala formación, crecimiento de la violencia intraescolar, xenofobia, racismo, discriminación, entre otros. Y, en vista de estos fenómenos, inmediatamente han surgido programas, propuestas, teorías de diversas orientaciones con la buena intención de colaborar con la “solución” del problema.

La implementación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos –igualmente otras asignaturas como Educación ético-cívica, de acuerdo a los modelos (materia independiente obligatoria, transversal o integrada) que forman parte del currículo oficial en los distintos niveles educativos en la mayoría de los países de la Unión Europea– surge como un compromiso asumido por el gobierno español, en respuesta a las exigencias de la UE, en aras de participar en la formación y educación de los más jóvenes en la adquisición de competencias que les permitan actuar de acuerdo a los valores que encarnan la democracia y la convivencia ciudadana, como vías para alcanzar una cultura de la paz y la no-violencia en el ámbito europeo.

Consideramos que dicha política educativa merece el apoyo irrestricto de las naciones y el compromiso real de los gobiernos y sus instituciones por cuanto que, sólo una política educativa que posibilite la formación en el campo de los valores éticos y morales, generará acciones posteriores en la lucha por la igualdad, el cambio, la participación, responsabilidad y solidaridad de los ciudadanos. Si no hay un proceso educativo sustentado en una política educativa que lo posibilite, el objetivo esencial de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, la convivencia democrática, sólo será un tema

más de desarrollo en una asignatura cualquiera. Pero un proceso educativo, consciente, racional, planificado, dirigido a formar a los miembros de la sociedad en y para la igualdad y la justicia, estaría abarcando también los fundamentos morales y legales para la convivencia.

En tal sentido, dicha política educativa, debe considerar la importancia que tiene la participación de la sociedad y sus instituciones en el proceso de formación de sus miembros. Porque la convivencia ciudadana sólo es posible en la medida en que los miembros de la sociedad son capaces de ejercer sus derechos y cumplir sus deberes, siendo conscientes de que somos personas que vivimos en perpetua y constante interacción con otros, que también son titulares de iguales derechos y obligaciones. Por tanto, dicha política educativa debe apostar por la formación de niños, niñas y adolescentes, –y de sus ciudadanos en general– en los principios que sustentan la convivencia entre los ciudadanos, que entrañan unos usos y códigos valorativos así como un contexto social específico, y que se asienta en la existencia de un modelo democrático basado en la igualdad, la equidad, la solidaridad, la dignidad de la persona y la justicia social. Y aunque enfatizamos el rol del Estado en dichos cometidos, no puede soslayarse que el proceso de formación y educación de los más jóvenes de la sociedad es corresponsabilidad de todos: Familia, escuela, comunidad y Estado.

I. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS COMO MATERIA DEL CURRÍCULO FORMAL.

INTRODUCCIÓN

A inicios del siglo XXI, en la mayoría de los países de la Unión Europea (UE), la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD), se ha instituido como una de las iniciativas educativas establecidas para alcanzar el sueño de una sociedad en la que los altos valores de justicia, paz, tolerancia y convivencia democrática se constituyan en el norte que guíe las acciones y actitudes cotidianas de los ciudadanos. Es la esperanza de los grandes pensadores y de los responsables de las políticas educativas de los diversos países, que, a través de la educación desde las más tempranas edades, la escuela posibilite el logro de dichos ideales para que, a futuro, se fomente el establecimiento de un nuevo orden en el que las relaciones entre los ciudadanos respondan a intercambios más armónicos. Sin embargo, consideramos que el alcance de tal nuevo orden en las relaciones entre los miembros de la sociedad, mediado por el diálogo, el respeto, el compromiso, la responsabilidad, sólo será posible en tanto que las causas que han originado a sus opuestos: la violencia, la intolerancia, el individualismo, el consumismo, entre otros, sean determinadas, analizadas y atacadas mediante la concienciación que el proceso educativo debería suponer para cada sujeto que pase por las aulas.

La institución educativa tiene el derecho y el deber de proteger a sus alumnos y, en consecuencia, a la ciudadanía, de toda agresión y de todo aquello que atente contra los valores que fundamentan nuestra sociedad democrática. En virtud de ello, debe proporcionarles las herramientas intelectuales mínimas para que puedan gestionar

pacíficamente la resolución de dichas agresiones y de los conflictos que supone el día a día de cualquier individuo. La Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos (EpC), asignatura del currículo formal del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), entonces, se convierte en uno de los pilares fundamentales para cumplir con parte de los cometidos que, en materia de formación ciudadana, se han propuesto los países miembros de la UE, entre ellos España.

Esta primera parte de nuestra investigación la hemos dividido en dos capítulos. El primero, está orientado a contextualizar la situación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en el ámbito español, desde su planteamiento como objeto de investigación propuesto en la presente tesis doctoral. Para ello presentaremos algunos artículos e informaciones señalados, para el momento de nuestra investigación, en los medios de comunicación, que ejemplificaron la situación del debate social en relación a la aplicación de la materia, para el primer año de su implementación. En el segundo capítulo presentamos las interrogantes de tipo axiológicas y éticas, psicológicas y pedagógicas así como las hipótesis y objetivos que nos hemos planteado en relación a la misma y que justifican la realización del trabajo.

1. PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Elaborar el planteamiento para la realización de una investigación científica constituye una de las etapas que requiere mayor agudeza intelectual porque demanda definir con exactitud, claridad y precisión, el campo de estudio en el cual se moverá el investigador. En consecuencia, la delimitación concreta del campo de estudio constituye una tarea que exige al investigador la escritura de un planteamiento coherente, contextualizado y bien delimitado del problema o los problemas a los cuales se pretende dar respuesta.

La definición, así como la delimitación clara y precisa del objeto de estudio, ayudará a evitar las posibles dificultades y eventualidades que, en el campo teórico y/o metodológico, pudiesen presentarse en las diversas etapas que conforman el proceso de realización de una tesis doctoral como lo son el diseño, la selección, aplicación y análisis de los instrumentos de investigación, el arqueo y fichaje bibliohemerográfico, así como las referencias tomadas de internet y la redacción del estado de la cuestión, entre otras.

En el caso de una investigación en el campo de las ciencias sociales, como la que nos ocupa, tal precisión y clara definición del área objeto de estudio se hace especialmente delicada debido a que la aplicación de instrumentos y su análisis, así como las diversas etapas de los proyectos de investigación han sido elaborados históricamente,

para ser aplicados en el campo de las ciencias naturales, pero los problemas que presentan ambos campos son totalmente diferentes.

La investigación que se pretende en el presente trabajo, está circunscrita al ámbito de las ciencias sociales, referida particularmente a la política educativa española en relación con la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Para el momento de nuestra investigación, en el primer año de desarrollo de la asignatura, se constituyó en un campo de investigación cuyo corpus teórico, debido a lo reciente de su implantación en el currículo oficial desde el tercer año de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), aún se encontraba en etapa de construcción (en lo referido a la aplicación real de la asignatura). Además, como conocimiento emergente, aún se estaba en vísperas de conformar el conjunto teórico-metodológico que ayudase a consolidar el ámbito de investigación en relación a dicha asignatura, y que colaborase con el logro de los objetivos educativos específicos, establecidos tanto a nivel de los centros educativos como de las políticas estatales.

Sin embargo, es preciso aclarar que, en el ámbito de la mayoría de los países de la Unión Europea (UE), existe un período de más de trece años, en el cual se ha dictado la mencionada asignatura desde tres opciones posibles: como materia transversal, independiente obligatoria y/o integrada. Y desde su desarrollo, así como desde el seguimiento que las instancias específicas de la Unión Europea han realizado con ocasión de verificar las fortalezas y oportunidades, así como las dificultades y amenazas, en el desarrollo de la materia, y en el logro de los objetivos previstos dentro de las políticas educativas de

dicha UE, evidentemente se han hecho importantes aportes y análisis dirigidos a desarrollarla como disciplina científica.

Igualmente, siendo que el principal objetivo de dicha materia, de acuerdo a las políticas educativas de la UE, es la conformación de un ciudadano capaz de actuar autónomamente según los baluartes de la paz, democracia, justicia, equidad, responsabilidad, solidaridad y todos los valores que fundamentan la convivencia democrática; y siendo además que los principios y valores mencionados se han constituido a lo largo de la historia en objeto de búsqueda epistemológica, científica y filosófica de diversos autores y desde diversas posiciones, evidentemente su análisis se hace inacabable debido a la enorme y prolija producción intelectual que al respecto existe. Por ello, el acotar y definir el objeto de búsqueda, como se señaló al principio, no debe perderse de vista.

El grado de madurez científica que requiere un área de conocimiento como el estudio de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, para constituirse en una disciplina científicamente reconocida, pasa por alcanzar: el acuerdo entre la comunidad de investigadores con respecto a la concreción de los conceptos epistemológicos fundamentales; la delimitación del campo cognitivo específico del área de trabajo; y la existencia de métodos y técnicas de investigación adecuadas que permitan analizar con rigurosidad científica la realidad educativa estudiada. Entonces, siendo que la implantación de la asignatura como materia independiente obligatoria en España a partir del tercer año de la ESO, para el momento de nuestra investigación, es de reciente cuño, su desarrollo y su estudio

adolecen de los requerimiento antes mencionados por cuanto que, como se explicará en el cuerpo de esta investigación, no existe acuerdo ni en cuanto a los contenidos fundamentales de la episteme, ni en relación al campo de conocimiento al cual deba circunscribirse la asignatura; y, tampoco en cuanto a la factibilidad o adecuabilidad de unos métodos o técnicas en relación a otros.

Entendemos que lo mencionado es la característica común de todo proceso de creación en sus inicios; hay fuerzas de apoyo y de rechazo. Y esto es lo que ha venido sucediendo en el caso español, en relación a la implantación de la materia Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos; lo mismo sucede con cualquier nueva área de saber científico. Pero en todo caso, lo importante es que el decurso del desarrollo de aquélla pueda generar, a partir de una práctica investigativa en relación a la esencia de la materia, los insumos necesarios para la superación de estos problemas, que además permitan constantemente la revisión, elaboración y reelaboración de los métodos y técnicas adecuados a la naturaleza y las características propias de este campo de estudio para lograr constituirlo en un ámbito de investigación que nos permita acercarnos a su conocimiento.

1.1. Planteamiento del problema

La presente tesis doctoral titulada: “La Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia” circunscripta al ámbito de la Teoría e Historia de la Educación, tiene como objetivo esencial determinar el papel de los contenidos, objetivos y competencias establecidos en el currículo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en relación con la conformación de comportamientos y actitudes dirigidos a favorecer la convivencia ciudadana en el aula y fuera de ella.

Para alcanzar dicho objetivo de la investigación nos hemos propuesto observar, describir e interpretar el proceso de desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en dos institutos educativos de la ciudad de Barcelona con alumnos del tercer año de la ESO, en el primer y segundo año de su implementación, a partir de una metodología cualitativa basada en el método etnográfico, utilizando la técnica de la observación no participante, para obtener los datos que nos permitirán:

- Relacionar la práctica educativa de las docentes y el acontecer cotidiano en el aula con los presupuestos curriculares, teóricos y legales establecidos en la normativa específica de la asignatura;

- Identificar las posibles actitudes, valores y comportamientos que influyen positiva o negativamente en la convivencia en el aula en las clases observadas; y,

-Conocer las metodologías pedagógicas que utilizan los docentes que dictan la asignatura para favorecer el logro de los objetivos de dicha asignatura y del centro educativo en cuanto a la convivencia intraescolar.

La propuesta y posterior desarrollo de una asignatura dirigida a la educación formal de los alumnos en los valores necesarios para la ciudadanía democrática, en el interés de coadyuvar con el logro de una verdadera convivencia en la sociedad, constituye una política educativa enriquecedora y, sin duda, apasionante. Sin embargo, el análisis serio de la misma contiene una gran diversidad de aristas debido al carácter complejo del proceso educativo. En función de ello, nuestras motivaciones profesionales en relación con el querer aprender acerca del proceso de desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en el aula, y sus posibilidades reales en cuanto a la formación de los alumnos en el área de la ciudadanía democrática y de la convivencia, nos llevaron a plantearnos una serie de interrogantes iniciales que nos sirvieran de norte en el intento de comprender y abarcar buena parte de los factores que intervienen siempre en cualquier intento de enseñanza de valores. Es preciso aclarar que, dichas interrogantes, nos las hemos planteado como elemento guía iniciático de nuestra investigación, sin embargo, no se constituyen en los objetivos de la misma.

Así, nos hemos planteado cuestiones de tipo ético, moral y filosófico, con la intención de atender a asuntos básicos que deben (o deberían) estar presentes en todo proceso educativo, entre ellas: el proceso educativo frente a los principios de democracia y participación

y el respeto a la dignidad humana; la diversidad cultural y los valores comunes; la formación de actitudes morales y éticas en los alumnos.

En el mismo orden de ideas, también hemos considerado cuestiones de carácter psicológico, en el intento de fundamentar el desarrollo de la asignatura en teorías del desarrollo cognitivo (Piaget) y moral (Kolhberg) para tratar de explicarnos científicamente el papel que juega el proceso educativo formal en la formación de valores éticos y morales y, en consecuencia, de actitudes cónsonas con la convivencia democrática en el aula y fuera de ella.

Por último, no faltan las interrogantes de tipo pedagógico que evidentemente están relacionadas o conexionadas con las de tipo ético-moral y psicológico, por cuanto que las posibles respuestas a las anteriores podremos confrontarlas con los planteamientos legales y curriculares de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, para explicarnos cuestiones relacionadas con el desarrollo exitoso de una asignatura que, para el momento de nuestra investigación, no goza del consenso en la sociedad española. Igualmente nos hemos interrogado acerca del perfil adecuado del docente que dicta la asignatura y sobre las estrategias didácticas y metodológicas adecuadas para orientar el aprendizaje de actitudes y valores democráticos en los alumnos.

En esta línea, a lo largo del desarrollo de la presente investigación irán apareciendo muchas más interrogantes que darán cuenta de la necesidad crucial de desarrollar la asignatura mencionada con la intención de implementar, en las aulas y fuera de ellas, la

formación de ciudadanos que, desde su autonomía personal, sean capaces de actuar con una verdadera conciencia moral.

En otro orden de ideas, consideramos que el realizar una investigación que se vincula directamente con el principal actor del proceso educativo –los alumnos y alumnas – constituye un enorme desafío. Máxime cuando el tema central de la investigación se corresponde con una asignatura que por ser de nuevo cuño, y que no goza de aceptación general, podría considerarse como un campo poco investigado y que ofrece muchas (quizá demasiadas) posibilidades de interpretación, situación esta que se convierte en un obstáculo cuando se pretende realizar una investigación que pueda ayudarnos a encaminar el acuerdo, en la aplicación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, desde una óptica consensuada por todos. De manera tal que, con los resultados de esta investigación, se pretende también hacer un aporte en el ideal de construir una educación dirigida no sólo a lograr el desarrollo cognitivo de alumnos y alumnas, sino su desarrollo afectivo, emotivo, moral y ético, como fundamento para la construcción de una ciudadanía que piense y actúe de acuerdo a los valores de la convivencia democrática, a partir del conocimiento, comprensión y aceptación de dichos valores.

El estudio de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos como objeto de investigación en el presente trabajo nos ha enfrentado con un hecho que merece especial atención: en dicha asignatura, el sujeto que aprende, aquél a quien está dirigido el objeto de conocimiento, es el que se instaura como parte activa fundamental en la constitución de ese objeto de estudio. Es decir, que

tal como está concebida la asignatura de acuerdo con las pautas de la UE y, más específicamente de acuerdo con el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE del 05-01-2007), además de la Orden 2220 en la que se establece el currículo de la ESO, es el alumno quien proporcionará los argumentos ontológicos para determinar este campo del saber en su definición científica y filosófica y para lograr los objetivos institucionales previstos.

Por otro lado, en cuanto al trabajo de investigación en el campo de las ciencias sociales, el sujeto que investiga descolla como una de las partes más importantes del objeto de estudio, y el conocimiento de éste último dependerá de la participación activa y real, del esfuerzo intelectual de aquél. Entonces, teniendo clara esta característica del campo de investigación elegido, es necesario estar atentos ante la posibilidad de que se produzcan confusiones para poder diferenciar, comprender y aprehender con claridad la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Además, considerando en su exactitud las particularidades del contexto en que se desarrolla la materia Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, es decir, considerando los aspectos socio-económicos, políticos, cognitivos, afectivos, morales y éticos, y sumándole elementos culturales nuevos y distintos, producto del pluralismo cultural de nuestras sociedades en la actualidad (diversidad de razas, idiomas, lenguas, religiones, de familias...) con todas sus connotaciones, se deben considerar dichos aspectos y elementos como posibles determinantes en la modificación de los resultados de la investigación planteada.

Todo lo señalado anteriormente nos coloca ante un panorama muy complejo; y no puede ser de otra manera porque el proceso de enseñanza y aprendizaje, a lo largo de la historia, también lo ha sido, justamente porque siempre ha estado circunscrito al conjunto de aspectos y elementos señalados en el párrafo anterior, que suscitan interrelaciones complicadas entre los pares y entre estos y sus docentes. Además, un campo de estudio nuevo como el de la asignatura que nos ocupa en el ámbito español, genera un grado más de complejidad a la cuestión, lo que por otro lado, obligará a interrogarse acerca del conocimiento que poseen y lo que opinan sobre la asignatura los alumnos, para más adelante asumir la tarea de estructurar y reestructurar la asignatura y su desarrollo cada vez que sea necesario.

1.2. La asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en el contexto español. La situación del debate

La Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, de acuerdo al Real Decreto 1513/ 2006 y 1631/2006 de Enseñanzas Mínimas de educación primaria y secundaria obligatoria, primeros reglamentos de desarrollo de la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobado por el Consejo de Ministros en Diciembre de 2006, es incorporada al currículo formal como materia obligatoria y evaluable en la educación secundaria y el bachillerato. De acuerdo a dicho reglamento, la materia tendrá como mínimo de 50 horas lectivas, para

lo cual ha sido necesario disminuir 25 horas de clases de lengua y literatura así como la carga lectiva mínima de la asignatura de religión de 210 horas a 175.

La LOE en su *exposición de motivos* hace referencia a la enorme importancia que inviste dicha materia y a su novedosa y destacada incorporación en el currículo de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, estableciendo que la finalidad primordial de la misma es “ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global.”¹

Se expresa también, en la exposición de motivos de la LOE que los contenidos, de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos no deben ser considerados como posibilidad de sustitución o de alternativa específica de la enseñanza religiosa; mucho menos puede entenderse que, tales contenidos, contradigan los principios democráticos que deben sustentar la práctica escolar, puesto que deben desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal en todas las actividades escolares. “La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos.”²

¹ Exposición de motivos de la LOE

² Exposición de motivos de la LOE

La incorporación al currículo formal de esta nueva asignatura con carácter obligatorio y evaluable generó, en el primer año de su implementación, –periodo al cual está circunscrita la presente investigación–, no pocas posiciones que apoyan su aplicación unas, o que han creado un franco frente de movilización en su contra, otras. Mediante los medios de comunicación, radio, prensa, televisión, internet, revistas especializadas y otros, hemos sido testigos del largo y arduo camino que ha transitado dicha reforma, hasta que a comienzos del año escolar 2007-2008, los planteles de las Comunidades Autónomas en las que se decidió aplicar la norma, iniciaron la ejecución del programa de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, no sin que el debate y las oposiciones continuasen.

Tal como lo señala García Roca:

Un frente del debate gira en torno a quién puede decidir por el menor, de quién depende, a quién pertenece determinar su formación en valores. Las respuestas basculan entre quienes atribuyen la responsabilidad mayor a la casa (familia) y a quienes a la escuela (Estado). Ambas posiciones tienen en común la deriva de que el menor puede considerarse propiedad de alguien. Lo cual puede ser correcto desde la perspectiva legal y política pero no desde una perspectiva educativa. De este modo la EpC nace gravada con una hipoteca de carácter antropológico de largo alcance.³

³ GARCÍA ROCA, J.: *Educación para la ciudadanía*. Barcelona, España: CRISTIANISME I JUSTÍCIA, 2007. Pág. 5

Esta aseveración de García Roca nos presenta el debate sobre la obligatoriedad de la asignatura como una responsabilidad absoluta de los adultos y de las instituciones y, en consecuencia, que niega la capacidad del niño o del joven para pensar y entender autónomamente, para decidir, sentir, amar, y por ende, a quien se tiene que controlar, dirigir, domar. Para aplicar nuestras prácticas de dominio “sobre alguien en quien se pretende reproducir los propios valores como si de una clonación se tratara.”⁴

Estas consideraciones son susceptibles de ser detectadas mediante la lectura de algunos artículos de prensa, que presentamos a continuación, y, además, podemos obtener información de los más variados posicionamientos frente a la aplicación de la asignatura Educación para la Ciudadanía en los que se esgrimen diversos argumentos como los siguientes:

FUENTE/ TÍTULO/AUTOR/RESUMEN

**EL MUNDO 18-11-2006
GRANADA**

Un arzobispo llama a la 'desobediencia civil' por la asignatura Educación para la Ciudadanía

Javier Martínez dice que la educación para la Ciudadanía supone una 'invasión de un derecho fundamental de los padres' y consideró que si ese derecho no se pudiera salvaguardar, "estarían justificadas la objeción de conciencia y la desobediencia civil".

Martínez, aseguró que la libertad en el proceso educativo "está terriblemente amenazada en la sociedad española".

Los participantes en la jornada de estudio sobre Educación para la Ciudadanía, convocada por la Conferencia Episcopal Española (CEE) en Madrid, criticaron los contenidos y el planteamiento de la futura asignatura, y defendieron el derecho a la objeción de conciencia de los padres.

⁴ GARCÍA ROCA, J.: *Educación para la ciudadanía*. Barcelona, España: CRISTIANISME I JUSTÍCIA, 2007. Pág. 6

- Educación considera 'grave' que se incite a la 'desobediencia'

EL MUNDO 19-11-2006

Los obispos llaman a la desobediencia civil contra Educación para la Ciudadanía

Los estudiantes protestan

Estudiantes procedentes de toda España se concentraron ayer en Madrid para «boicotear» la asignatura de Educación para la Ciudadanía impulsada por el Gobierno a partir de la LOE y protestar contra el «adoctrinamiento» y «manipulación» que, a su juicio, lleva implícita esta materia.

Entre 150 personas (según la Policía) y 300 (según los organizadores, la plataforma estudiantil Novillada.org) protestaron ayer en la madrileña Plaza Mayor contra la nueva asignatura, que consideran «cocinada por una minoría radical laica, feminista y homosexual». El lema del acto fue 'Para que el Gobierno no nos coma el tarro', entre canciones como 'Para la libertad' de Joan Manuel Serrat o 'Borriquito como tú'.

«Se trata de imponer en los centros escolares la ideología del Ejecutivo», dijo a Efe el portavoz de Novillada.org, Pablo Paredes. «La asignatura imparte valores no decididos por los padres y, por eso, no puede ser obligatoria». La plataforma advirtió que los estudiantes harán huelga. La concentración contó con la adhesión del Foro Español de la Familia, la Confederación Nacional Católica de Padres de Alumnos (Concapa) y la Unión Democrática de Estudiantes (UDE), entre otras asociaciones.

<http://www.infomelilla.com/noticias/index.php?accion=2&id=3604>

Viernes, 15 de Jun de 2007 a las 08:54:00 h

Nada de 'objeción de conciencia'

El Ministerio de Educación y Ciencia no consentirá 'desobediencia civil' en materia de Educación para la Ciudadanía

El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) ha acusado a las organizaciones defensoras de la objeción de conciencia contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de promover "una campaña de desobediencia civil, a las leyes" con argumentos "que no son ciertos" y "en base a muchas falsedades".

De igual forma que las autonomías fijan las normas sobre derechos y deberes en los colegios respetando la legislación estatal, señaló que también les corresponde, como titulares o responsables de los centros, establecer el tipo de consecuencias y actuación derivadas de no estudiar Educación para la Ciudadanía. "No es negociable", afirmó hoy el secretario general de Educación del MEC, Alejandro Tiana, en alusión a la posibilidad de cursar o no esta asignatura o si es obligatoria o no, explicando que las administraciones educativas valorarán "hasta dónde llegan las consecuencias" de no cursar esta disciplina creada con la Ley Orgánica de Educación (LOE).

EL PAÍS 02/09/2007

REPORTAJE: El debate educativo

¿Objeción de conciencia o desobediencia civil?

Los objetores piden aulas aparte para que sus hijos eludan la asignatura

J. P.

Más de 15.000 objetores -según los promotores de los recursos- alegan que "parte de los contenidos" de la asignatura "no respetan la libertad de conciencia" y "son radicalmente opuestos a los principios religiosos, morales y éticos que rigen la educación familiar".

Por esa razón demandan un aula aparte para que sus hijos estudien una alternativa distinta a Educación para la Ciudadanía. La presidenta de la patronal católica de centros privados, Isabel Bazo, propone que se habilite la biblioteca del colegio y los hijos de los objetores repasen allí los artículos de la Constitución. Bazo reconoce que la asignatura se ajusta a la legalidad, pero opina que "no todo lo legal es moral".

En esferas más espirituales, Jaime Urcelay, el presidente de Profesionales por la Ética, comenta que "no se resigna" a que sus hijos escuchen en su casa y en clase de religión que Dios es el "centro y motor de todos y cada uno de los pensamientos humanos" y se encuentren después en clase de Ciudadanía con la realidad de una existencia completamente laica.

La ley está muy clara para los responsables del Ministerio de Educación. El secretario general, Alejandro Tiana, recuerda que la inasistencia a clase conlleva el suspenso de la asignatura y éste la imposibilidad de pasar de curso. También destaca Tiana que la objeción "orquestada en campañas puede interpretarse como desobediencia civil".

EL PAÍS . Madrid - 05/09/2007

La patronal de los colegios privados incita a saltarse la clase de Ciudadanía

Educación les acusa de "irresponsables" por hacer un "llamamiento a la ilegalidad"

J. A. AUNIÓN –

La guerra contra Educación de la Ciudadanía continúa. Un nuevo órdago llegó ayer desde la patronal CECE, que agrupa a cerca de un 6% del alumnado. Esta organización aconseja a los colegios que permitan a sus alumnos faltar a esta asignatura y, en su lugar, propone organizar clases para aprender nociones sobre la Constitución, precisamente uno de sus contenidos. El Gobierno recordó que Ciudadanía es obligatoria y lanzó un mensaje de tranquilidad para los alumnos.

Los sindicatos educativos reaccionaron con más contundencia. Pidieron que se acate la ley aprobada por mayoría y solicitaron sanciones para quienes se declaren en rebeldía. La fiscalía no admitió el recurso presentado por cinco padres para paralizar la asignatura en Andalucía.

EL PAÍS Madrid - 09/09/2007

La vida de los santos inspirará Educación para la Ciudadanía en colegios católicos

La patronal de los centros subvencionados elabora una guía moral para sus profesores

JOAQUINA PRADES

Esta *adaptación* al catolicismo de una materia pensada en un principio como transmisora de valores universales laicos es el resultado de la discreta y tenaz oposición de los colegios católicos concertados a la idea original de Educación para la Ciudadanía. Nada ha quedado para los colegios católicos de los "tipos de familia" que equiparaban heterosexuales y homosexuales en los borradores del Ministerio de Educación. Ni tampoco la "dimensión humana de la sexualidad", ni las referencias al "género" para definir la discriminación sexista; menos aún el "pluralismo moral" recogido en los textos iniciales.

Los representantes de los colegios católicos subvencionados alegaron durante las negociaciones que tal expresión "podría derivar en relativismo moral". Sólo retiraron una de sus demandas: la referida a "Los interrogantes del ser humano". Los católicos querían responder a este epígrafe con "Una vía para la trascendencia", una vía hacia Dios. Renunciaron por entender que tal concepto está ya suficientemente reflejado en clase de religión.

EL PAÍS 02/09/2007

El debate educativo

Educación para la Ciudadanía a la carta

JOAQUINA PRADES

Los libros de texto que servirán de apoyo para la enseñanza de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos -que se estrena este curso en tercero de secundaria en siete comunidades autónomas- ofrecen tal diversidad ideológica que permite adaptarla al ideario de cualquier colegio, incluso al de aquellos que discrepan abiertamente del decreto de contenidos elaborado por el Ministerio de Educación. A pesar de ello, algunos sectores muy conservadores mantienen levantada el hacha de guerra contra la asignatura. No así los responsables de los colegios religiosos concertados, que ven compatible la enseñanza de Ciudadanía con sus conciencias de católicos.

Un total de 218.000 adolescentes de 14 y 15 años estrenan este mes la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Lo harán en siete comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Cataluña, Extremadura y Navarra, ya que la Ley Orgánica de Educación (LOE) permite una entrada gradual -entre este curso y el próximo- a los contenidos de la asignatura más polémica de la historia educativa reciente. Los sectores más conservadores de la sociedad, con el

PP y la Conferencia Episcopal al frente, auguran daños morales para el alumnado si la asignatura se imparte tal y como la ha diseñado el Gobierno de Rodríguez Zapatero.

EL PAÍS 12-09-2007
Gol en propia puerta.
Juan José Tamayo

La asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos constituye uno de los logros más importantes de la última reforma educativa. Viene a llenar una de las más graves carencias de nuestro sistema de enseñanza, cual es la educación cívico-democrática de los ciudadanos y ciudadanas, en aplicación del artículo 27.2 de la Constitución española: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales".

EL PAÍS 17-09-2007
Evaluar los valores.
J.A.A.

Está claro que la educación para la ciudadanía no consiste únicamente en transmitir conocimientos teóricos a los alumnos para mejorar su cultura política en temas como la democracia, los derechos humanos y el funcionamiento de las instituciones políticas. En general, todos los países europeos coinciden en que también deben transmitirse "actitudes y valores cívicos positivos". Esta es una de las conclusiones del estudio *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, hecho por el organismo de información educativa de la UE, Eurydice. La ley educativa española no establece los mecanismos concretos de evaluación (exámenes escritos, orales, trabajos prácticos, o seguimiento del estudiante en clase), pero da unos criterios para cada asignatura. En Educación para la Ciudadanía, estos son algunos de ellos: identificar y rechazar situaciones de discriminación, reconocer los principios democráticos y las instituciones fundamentales que establece la constitución o desarrollar actitudes responsables para mejorar la desigualdad o la convivencia.

Cuadro Nº 1. Elaboración propia

Meirieu señala que "Todo el mundo está de acuerdo en el hecho de que el primer derecho del niño es el derecho a la educación; todo el mundo está de acuerdo en la necesidad de una preparación para el ejercicio de la ciudadanía, pero el desacuerdo radica en las condiciones de dicha preparación y en la naturaleza de la educación

que hay que proponerle.”⁵ En este sentido, como puede observarse de los resúmenes de los artículos de prensa, los argumentos de oposición, o del desencuentro, en torno a la aplicación de la nueva asignatura abarcan:

- La posibilidad de un adoctrinamiento por parte del Estado en la educación moral de los estudiantes y, por tanto, que el Estado se arrogue el derecho a interferir en las concepciones religiosas de los hijos. Dicho argumento lo sustentan en el contenido del artículo 27, numeral 3, de la Constitución española que reconoce dicho derecho como de exclusiva competencia de los padres y que expresamente reza: “Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.”

- También se han encontrado argumentos en los que se equipara la aplicación de la asignatura Educación para la Ciudadanía a la asignatura obligatoria establecida en el franquismo y que se denominó Formación del Espíritu Nacional.

Sin embargo, creemos, en total acuerdo con Tamayo, que la mencionada asignatura viene a constituirse en una importante avanzada educativa, por cuanto que tiene como intención fundamental solventar el déficit y la carencia que, en materia de educación cívico democrática, tiene el sistema educativo español. Además su aplicación es coherente con el artículo 27.2 de la Constitución española que

⁵ MEIRIEU, P.: El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido? En Temas de in-fan-cia, núm.12, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2004. Pág. 30

señala: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales."⁶

Por estas razones, el gobierno español, a través del Ministerio de Educación, debe activar los mecanismos necesarios para supervisar que en la ejecución, en la puesta en escena de dicha materia, se cumplan los presupuestos constitucionales y legales establecidos para la misma. De lo contrario se corre el riesgo de que la "adaptación" de los contenidos de la asignatura al ideario de los colegios, permitida por Ley, termine convirtiéndola en una materia más de religión y, en consecuencia, en la confesionalización de los contenidos –otra de las razones argüidas contra el desarrollo de la asignatura- para adaptarlos a la doctrina moral y religiosa de cada colegio.

La posibilidad de "confesionalización" de la materia es peligrosa por cuanto que contenidos claramente señalados para la elaboración de los libros de texto específicos, que responden a las características actuales de la sociedad, como el matrimonio entre homosexuales y, por ende, su reconocimiento como un nuevo tipo de familia, el aborto, el divorcio como legítima institución, entre otros, podrían ser considerados como contenidos francamente opuestos a la doctrina moral católica y, en consecuencia, serían suprimidos de su desarrollo como contenidos de la asignatura. Situaciones como esta, por supuesto, generaría la desnaturalización y el consecuente incumplimiento de los preceptos legales bajo los cuales fue creada y ordenada la ejecución de dicha materia.

⁶ Tamayo, Juan. *Gol en propia puerta*. EL PAÍS, 12-09-07

Reiteramos la necesidad de que el Estado Español fortalezca una excelente plataforma para desarrollar la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, porque como dice Savater:

La idea de que los valores morales le lleguen al niño por vía indirecta, asistiendo a clases de otras materias o participando en actividades escolares, puede ser válida en los primeros años de la enseñanza pero más adelante se hace con toda evidencia insuficiente... es importante enseñarles después temáticamente el sentido de las preferencias éticas, que son *ideales racionales* y no simples rutinas sociales para alcanzar tal o cual ventaja a corto plazo sobre los demás.⁷

En este orden de ideas, es necesario que los contenidos, objetivos y competencias, previstos en la norma específica, sean desarrollados de acuerdo a las pautas de la educación laica instituida constitucional y legalmente para el pueblo español y que muestran un claro espíritu de respeto a todo tipo de credos, fe y creencias que no violenten las normas democráticas; que presentan un claro objetivo de inclusión y no discriminación de ningún tipo; y que persiguen construir las bases éticas y morales para garantizar la participación activa y responsable de las futuras generaciones como ciudadanos capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven.

Porque, aunque en los Poderes Públicos, es decir, en el ámbito exclusivamente público, se planteen políticas de Estado o se creen normas que le den cuerpo a tales ideales en el sueño de disminuir la

⁷ SAVATER, F.: *El Valor de Educar*. Colombia: Editorial Ariel, 1997. Pág. 75-76.

desigualdad, la injusticia y los altos índice de violencia en todos los estratos de la sociedad, suscribimos con Camps que se requiere la conformación, el reconocimiento y el desarrollo de un proceso educativo y pedagógico orientado a “inculcar hábitos, a formar el carácter, a crear un *ethos* común y compartido en el que los individuos reconozcan y alimenten su identidad moral.”⁸

Tal señalamiento se hace en virtud de que los valores intrínsecos a la ciudadanía no se generarán espontáneamente, sino que su aprendizaje y uso requieren de la enseñanza previa. Tal enseñanza no puede sustentarse en la repetición de códigos o decálogos, sino en la formación del alumnado en valores que le permitan superar el individualismo y el egoísmo y la preocupación sólo por su propio bienestar. De esta manera será posible desarrollar su sensibilidad por el bienestar o malestar de los demás.⁹

1.3. Justificación del estudio

El debate epistemológico y metodológico, en cuanto a la naturaleza esencial de la educación, desde la antigüedad clásica hasta nuestros días, continúa vigente. Se persiste en la necesidad de encontrar un “modelo” educativo que consolide una vía para que los individuos puedan participar activamente, en plena libertad y en pleno ejercicio de su personalidad bajo el amparo de una sociedad

⁸ CAMPS, V.: *Educación para la Ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM. 2007. Pág. 19.

⁹ CAMPS, V.: *Educación para la Ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM. 2007, pág. 19

democrática caracterizada por los valores de igualdad, respeto, tolerancia y en el que la educación se muestre como una forma de acción social colectiva, conectada profundamente con los ideales emancipadores de la racionalidad, la justicia y la libertad.

En la esfera de esta discusión epistemológica, tiene especial relevancia el problema de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos como área fundamental para la formación de ciudadanos comprometidos con su vida y con la del colectivo y, en consecuencia, aptos para convivir pacífica y solidariamente en el seno de la sociedad local y global. En este sentido, nos interesa atender a los cambios que se han producido en la actualidad, mucho más que en el pasado, en cuanto a las interrelaciones entre los miembros de la sociedad, con sus iguales y con las instituciones, en los distintos espacios en que se producen aquéllas –en el hogar, en la escuela, en el trabajo, en la calle, en la comunidad, etc. – para determinar en qué medida factores de índole cultural, comunicacional, económicos, sociales, raciales, intervienen en el uso, o no, de los valores éticos, cívicos y morales que sustentan la convivencia entre los miembros de las clases objeto de estudio de la presente investigación.

Consideramos que la escuela debe cumplir su función y objetivos específicos, pero igualmente debe facilitar mecanismos que propicien la interacción entre sus actores con el entorno escolar y comunitario generando formalmente, dentro del currículo, contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales tendentes a fortalecer los lazos de amistad, consideración, respeto a la diferencia, tolerancia, y todos aquellos valores necesarios para una verdadera convivencia.

La escuela debe ser orientadora y formadora en cuestiones de moral, ética y civismo de los ciudadanos desde tempranas edades para la construcción de las bases de una sociedad más justa, democrática y equitativa. Por tanto, la consolidación y sistematización de un programa de esta naturaleza, ajeno a cualquier intento de adoctrinamiento o imposición de dogmas religiosos y que, más allá de la transmisión de conocimientos, acredite a la escuela y al proceso educativo como vía para desarrollar moral y éticamente a sus ciudadanos es una interesante iniciativa a la cual debe ofrecérsele apoyo irrestricto. Creemos que la escuela, por su función educativa está llamada *motu proprio* a convertirse en la vía adecuada para la consolidación de alternativas educativas idóneas para la formación moral y cívica de los niños y adolescentes y de esta manera colaborar con el tejido social para, por lo menos, intentar evitar el aumento de los índices de incivismo en los que participan niños y adolescentes.

Para lograr los fines señalados para la educación, es necesaria la reflexión de los educadores acerca de su propia práctica. Se hace imprescindible, que los docentes entiendan que la teorización sobre la educación no es algo ajeno a su propia práctica, sino que teoría y práctica educativa para su comprensión, no pueden separarse porque las prácticas cobran sentido cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican.¹⁰ Además, se requiere entender que el sentido y la significación de los valores éticos y morales y su práctica en el ámbito educativo y social no se muestran, sino que se construyen e

¹⁰ CARR, W.: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata. 2002. Pág. 65-66

interiorizan en espacios distintos en los que, tanto docentes como alumnos, participan como actores de un sistema ya preconfigurado que determina las pautas de acción de cada quien.

Tales espacios diversos y distintos tienen que ver con iguales lenguajes culturales: el íntimo de cada actor, el profesional, el institucional, el de la escuela, el de la sociedad, el político, que, en términos de Todorov, establecen nuestra “pertenencia cultural”, puesto que:

Todo individuo es pluricultural, ya que las culturas no son islas monolíticas, sino aluviones que se entrecruzan. La identidad cultural procede del encuentro de múltiples identidades colectivas en una sola persona, y cada una de nuestras numerosas pertenencias contribuye a la formación del ser único que somos.¹¹

Luego, el desarrollo cognitivo, emocional y social de los individuos no puede ser entendido sino a partir de la multiplicidad de culturas que los constituyen. Es decir, el desarrollo integral de cada individuo y, por ende, la constitución de su autonomía y de su “ser distinto y único” entre iguales, es una construcción permeada por cada otro “ser distinto y único” con el que interactúa. Y en ese proceso de intersubjetividad dentro de esa pluralidad cultural, el sujeto va identificándose a su vez como un sujeto que es y que pertenece a una y muchas culturas a la vez.

¹¹ TODOROV, T. *El miedo a los Bárbaros*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, 2008. Pág. 85.

Por otro lado, la escuela no puede olvidar que cada “cultura orienta las actividades y prácticas educativas de una comunidad hacia la construcción de personas que puedan actuar como miembros de esa cultura.”¹² De manera tal que en las condiciones, cada día crecientes, de pluralismo cultural de nuestras sociedades, el proceso educativo, debe orientarse a la conformación de intercambios comunicativos mediados por el respeto a la diferencia, –y a la asunción de ésta como un derecho–, por el afecto y por todos los valores de una verdadera convivencia democrática. En este sentido, el perfil del ciudadano deseado y esperado por la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos está encaminado a fomentar en los alumnos especialmente, actitudes de ciudadanía que permitan el intercambio dialógico, amistoso y respetuoso entre la diversidad que supone el aula de clase.

Es sabido que la educación no es una actividad teórica sino una actividad práctica, intencional, consciente que tiene como pretensión fundamental el desarrollo integral de los alumnos mediante el proceso enseñanza-aprendizaje. Además, la actividad educativa sólo puede comprenderse en relación con el marco de pensamiento en cuyos términos dan sentido los docentes a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir. En virtud de ello, consideramos que es fundamental analizar e interpretar, a partir de la observación de la práctica profesional de dos docentes en dos Institutos de Educación Secundaria de Barcelona, los cometidos, normas y fundamentos teóricos que definen el currículo

¹² CRESPO GARCÍA, I.: *Cambio cultural y desarrollo humano en contextos minoritarios: El papel de la mujer en una comunidad gitana*. Barcelona: 2001. Pág 10

prescripto para la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos y su relación con el contexto socio-cultural en que se desarrollan. Luego, desde su análisis especulativo, y desde la comprensión teórica del quehacer educativo, determinar hasta qué punto responde a una actividad consciente, racional, con un propósito específico, o, por el contrario, responde a las “líneas” de acción dibujadas por la autoridad competente sin haberlas sometido al análisis de sus posibilidades lógicas. El objetivo final, de tales líneas de trabajo, consiste en determinar la influencia que el desarrollo de la asignatura refleja en los alumnos, en cuanto a la conformación de comportamientos y actitudes dirigidos a favorecer convivencia ciudadana en el aula y fuera de ella.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación gira en torno a tres dimensiones de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos: la primera, referida a los principios de la política educativa que, para el desarrollo de la materia, sugieren las instituciones específicas de la Unión Europea y de España, así como los respectivos instrumentos jurídicos que la sustentan legalmente. Una segunda dimensión representada por el currículo prescripto establecido, para dicha asignatura en España, a partir del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE del 05-01-2007), y la Orden 2220 en la que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Por último, una dimensión práctica basada en la observación del desarrollo de la asignatura en el aula en el primer y segundo año de su implementación. Para ello hemos realizado un trabajo de campo consistente en la asistencia a dos Institutos de Educación Secundaria para presenciar, observar, registrar y analizar el desarrollo de aquélla a partir del método de la observación no participante y de estrategias e instrumentos de recogida de datos como las notas de campo, las entrevistas y el análisis de ejercicios de valoración realizados por los alumnos.

Para el desarrollo de las dimensiones señaladas, como ya lo hemos indicado, nos hemos planteado una serie de interrogantes iniciales como elementos guías en nuestra pretensión de determinar en

qué medida la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos colabora en la conformación de aprendizajes cognitivos y actitudinales que favorezcan la convivencia ciudadana y democrática. Entre ellas podemos mencionar:

a) Preguntas que se relacionan con el aspecto ético, moral y filosófico, presente en todo proceso educativo y que podemos relacionar con los propósitos políticos y educativos planteados tanto por la Unión Europea como por el gobierno español en relación a la asignatura:

- ¿Cómo debe asumirse el proceso educativo ante el principio de una educación democrática y participativa que forme a los alumnos y alumnas en el respeto a la dignidad humana?
- ¿Más allá de la diversidad cultural, presente en nuestras aulas, podemos lograr un consenso en cuanto a la conformación de un sistema de valores comunes?
- ¿Cómo podemos (todos) contribuir en la formación de actitudes éticas en los alumnos?

b) Preguntas que se fundan en el aspecto psicológico, que evidentemente es parte fundamental del proceso educativo y que supone la formación del docente de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en las teorías del desarrollo cognitivo y moral de los alumnos para buscar alternativas y estrategias posibles para la formación de valores éticos y morales de los alumnos:

- ¿Es posible enseñar y aprender valores morales y éticos?
- ¿Cómo lograr que los valores se constituyan en el fundamento de una práctica cotidiana en la vida de los ciudadanos?

c) Interrogantes de tipo pedagógico, que nos colocan frente a algunos aspectos y elementos cuya atención es necesario asumir si se pretende desarrollar exitosamente la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos:

- ¿Es posible desarrollar exitosamente una asignatura que, en estos momentos, no goza del consenso en la sociedad española?
- ¿Cuál debe ser el perfil del docente designado para dictar la asignatura?
- ¿Qué estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas son adecuadas para orientar el aprendizaje de actitudes y valores democráticos en los alumnos?

Como hemos aclarado anteriormente, las preguntas señaladas nos han funcionado como orientación inicial para nuestra investigación, sin que esto signifique que se han constituido en objetivos de la misma. Sin embargo, lo que si es seguro es que tales interrogantes nos han servido, además, para plantearnos nuestras hipótesis y objetivos de trabajo necesarios.

2.1. Hipótesis de la investigación

En aras de determinar una guía que marque el camino de la presente investigación se han planteado algunas hipótesis fundadas en las tres dimensiones señaladas anteriormente, a saber: la dimensión ética, moral y filosófica, la dimensión psicológica y la dimensión pedagógica. Estas hipótesis se originaron en el decurso de la realización de uno de los trabajos de investigación del segundo año de doctorado, bajo la dirección de la doctora Xus Martín (período 2007-2008). Los resultados de esa primera investigación relacionada con la Educación para la Ciudadanía nos permitieron obtener una visión inicial, así como algunos de los fundamentos teóricos y empíricos que fundamentan esta investigación sobre la asignatura EpC y las posibilidades de la misma en el favorecimiento de la convivencia ciudadana en el aula y fuera de ella.

Hipótesis 1. Los objetivos, contenidos y competencias establecidos en el currículo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos constituyen una alternativa humanística que, centrándose en el alumno en todas sus dimensiones, incorpora el conocimiento contextualizado para orientarlos en la autoconformación de un sistema de valores que los comprometa, individual y colectivamente, a decidir y actuar en plena consonancia con los mismos.

Hipótesis 2. El uso reiterado en el aula de las metodologías propias de la educación moral provee de oportunidades para discusiones en los que entren en juego el “ser” y el “deber ser” de los participantes.

Hipótesis 3. No se requiere un docente con un perfil específico para desarrollar la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, cualquier docente con vocación educativa y comprometido con su profesión, de cualquier especialidad, puede dictarla.

2.2. Objetivos de la investigación

Las hipótesis que nos hemos propuesto demostrar, basadas en las dimensiones que delimitan holísticamente el proceso de enseñanza por cuanto que pretenden tomar en consideración al alumno y al proceso de aprendizaje en su integralidad, nos han orientado en el planteamiento del objetivo general y de los objetivos específicos de nuestra investigación.

El propósito fundamental de nuestra investigación es determinar en qué medida el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos colabora con el aprendizaje de conocimientos y actitudes que favorecen la convivencia. De tal manera, que en el intento de responder a tal interrogante hemos formulado los siguientes objetivos:

Objetivo General

• *Determinar el papel de los contenidos, objetivos y competencias establecidos en el currículo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en relación con la conformación de comportamientos y actitudes dirigidos a favorecer la convivencia ciudadana en el aula y fuera de ella.*

La pretensión de este objetivo consiste en el análisis de las orientaciones y postulados generales para el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, establecidas en leyes como la Constitución Nacional, la Ley Orgánica de Educación, el Real Decreto 1513 de 7 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria; el Real Decreto 1631 de 29 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria; y, la Orden ECI/2220/ de 12 de julio de 2007, por la que se establece el *currículo* y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria. Además, pretendemos, con tal análisis, evidenciar la relación entre los postulados y orientaciones teóricas y el desarrollo de la asignatura en el aula.

Objetivos Específicos

1. *Interpretar los preceptos legales que han permitido la implantación de la materia Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos a la luz de las Políticas Educativas de la Unión Europea, la Constitución Nacional y de la Ley Orgánica de Educación españolas.*

Este objetivo pretende demostrar que la decisión del gobierno nacional, en relación con la incorporación de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en el currículo obligatorio de la Educación Secundaria Obligatoria, se apoya en el respeto y seguimiento a las normas nacionales e internacionales.

2. *Identificar las posibles actitudes, valores y comportamientos que influyen positiva o negativamente en la convivencia en el aula en dos Institutos de Educación Secundaria de Barcelona.*

En la certeza de que nuestros objetivos encontrarían un gran apoyo en la observación del desarrollo de la asignatura, en tiempo real y presencial, este objetivo pretende determinar y elaborar una lista de los fenómenos que acontecen y se reiteran en las interrelaciones del aula.

3. *Conocer las metodologías pedagógicas orientadas a favorecer el logro de los cometidos de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos y del centro educativo en cuanto a la convivencia intraescolar.*

Como uno de los elementos necesarios para intentar interpretar adecuadamente, las relaciones existentes entre la teoría y la práctica educativa y los efectos que dichas relaciones producen en el cumplimiento de los cometidos curriculares de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, nos hemos propuesto acercarnos al conocimiento de las metodologías didácticas y metodológicas

sugeridas en los postulados curriculares y en las orientaciones de los expertos.

Reiteramos que para intentar responder a las interrogantes, demostrar las hipótesis y alcanzar los objetivos propuestos en la investigación hemos de fundamentarnos sólidamente en el estudio minucioso y profundo de los tres aspectos o dimensiones ya señalados, a saber: la política educativa y el análisis de la normativa específica (de la Unión Europea y de España) y de los contenidos curriculares y su desarrollo en los libros de texto recomendados; el estudio de las contribuciones más relevantes que, en la actualidad, han producido algunos autores de reconocido prestigio por la comunidad científica internacional, en el campo de las ciencias sociales; y, el desarrollo de la asignatura en el aula mediante los corpus obtenidos de las observaciones no participantes realizadas durante dos períodos escolares continuos (años 2007-2008 y 2008-2009), en dos institutos educativos públicos de la ciudad de Barcelona, desde el método del análisis descriptivo y explicativo, considerado el apropiado debido a la naturaleza de este estudio, circunscripto, como se ha señalado anteriormente, al campo de la investigación cualitativa de las ciencias sociales.

II. ORÍGENES, PRECEDENTES Y COMETIDOS LEGALES Y PEDAGÓGICOS DE LA ASIGNATURA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS

INTRODUCCIÓN

La segunda parte de nuestra investigación, contentiva de los capítulos tercero, cuarto, quinto y sexto está orientada a exponer que el proceso educativo, desde sus orígenes históricos en la sociedad occidental, siempre ha pretendido la formación ética, moral, cívica y ciudadana de los alumnos y, para ello ha dirigido sus esfuerzos a lograr el aprendizaje y la atención, por parte de aquéllos, de todos los elementos de la cultura que hacen posible la convivencia y la ciudadanía entre los miembros de la sociedad.

El tercer capítulo, estudia sucintamente la educación concebida como derecho fundamental de todos los miembros de la sociedad española, mediante el análisis de algunos documentos legales o declarativos que lo establecen como derecho humano legítimamente reconocido y garantizado por todas las sociedades democráticas del mundo. En este sentido, hemos hecho especial referencia al sistema educativo español desde un breve análisis de su recorrido histórico constitucional y de los principios y fines que lo sustentan en la actualidad en la Constitución de 1978 y en la LOE de 2006.

El cuarto capítulo contiene algunos aspectos esenciales de la formación ciudadana como elemento clave para la convivencia, y necesario para el proceso de formación y desarrollo integral de los más jóvenes. Tales aspectos son: los Derechos Humanos, el reconocimiento y ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, la participación en su dimensión legal y pedagógica y la convivencia ciudadana. En este aspecto se aborda un breve análisis del fenómeno de la violencia como búsqueda para afrontar

asertivamente la educación para la paz, todo ello desde la posibilidad de desarrollar la asignatura Educación para la Ciudadanía según los tres modelos establecidos para la misma, a saber: como asignatura independiente obligatoria, integrada o transversal. Como último apartado se incluye un breve estudio acerca de los valores como elemento esencial para la formación ciudadana. En virtud de ello se señalan algunas estrategias y actividades establecidas por expertos en educación en valores para favorecer el aprendizaje cognitivo y actitudinal de los mismos.

El quinto capítulo comprende el análisis de los fundamentos de la política educativa en la Unión Europea, en relación a la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, para lo cual hemos recurrido al análisis de las competencias de la UE en el diseño de las políticas educativas de los Estados miembros. También presentamos un breve acercamiento al conocimiento histórico de la misma en tres períodos de la historia de Occidente.

El sexto capítulo contiene la conceptualización de la educación para la ciudadanía, el análisis de los cometidos curriculares de la Educación para la Ciudadanía en España establecidos en el Real Decreto 1513 de 7 de diciembre de 2006, así como en el Real Decreto 1631 de 29 de diciembre de 2006, que señalan los objetivos, contenidos y competencias para el desarrollo de la asignatura en la educación primaria y secundaria respectivamente, haciendo énfasis en la competencia social y ciudadana. También se hace referencia a algunos aspectos pedagógicos, establecidos en el currículo específico para el desarrollo de la asignatura, como el método didáctico y la formación del profesorado, que sirven de orientaciones prácticas para abordar con buenas posibilidades de eficacia el desarrollo de la misma.

3. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Al final de un siglo caracterizado por el ruido y la furia tanto como por los progresos económicos y científicos, –por lo demás repartidos desigualmente–, en los albores de un nuevo siglo ante cuya perspectiva la angustia se enfrenta con la esperanza, es imperativo que todos los que estén investidos de alguna responsabilidad presten atención a los objetivos y a los medios de la educación.¹³

En orden a su evolución, el fenómeno de la educación desde sus dimensiones antropológica, pedagógica y ética, entendido como un valor social esencial,¹⁴ hubo de ser consolidado en el ámbito jurídico hasta llegar a convertirse en objeto del Derecho. El debate acerca del derecho a la educación extensible a todos los ciudadanos, surgido de la Ilustración y que ha llegado a nuestros días –previa la consolidación de diversos documentos, algunos con carácter declaratorio y otros con fundamentos legales, como la Carta de las Naciones Unidas y su Declaración Universal de los Derechos Humanos, que originaron las revisiones de la mayoría de las Constituciones de los países democráticos en el mundo– continúa en estos tiempos de inicio del tercer milenio. Si bien ya no se debate sobre su existencia como derecho para todos como tal, puesto que en ese sentido es aceptado y reconocido, se sigue indagando acerca de su puesta en práctica, de su goce y ejercicio pleno y efectivo, con garantías de *calidad e*

¹³ DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, 1996. Pág. 10

¹⁴ STEINER, G.: *Lecciones de los maestros*, Madrid, Siruela, 2003. Pág. 17

integralidad para *todos* los ciudadanos sin excepción alguna, principios éstos que serán desarrollados con más amplitud en los incisos 3.3 y 3.4 del presente capítulo de esta tesis doctoral.

Otros de los aspectos que abarca el derecho a la educación son los de su goce y ejercicio en igualdad de condiciones y oportunidades y la obligatoriedad, tanto para las distintas instancias responsables como para el alumnado mismo. Pero después de más de dos siglos de haberse iniciado la lucha por la consolidación de las condiciones idóneas en tal sentido, en buena parte de países democráticos, se ha “olvidado” que la educación ciudadana integral y de calidad para *todos* constituye una condición sin la cual la democracia no puede existir.¹⁵ La realidad es que en la mayor parte de los países del mundo, millones de niños, niñas y adolescentes siguen sin acceder a un proceso educativo que reúna, por lo menos, las condiciones mínimas necesarias para que se desarrolle con idoneidad dicho proceso. En el mejor de los casos, cuando pueden acceder al sistema de educación formal, el proceso educativo dista mucho de reunir las características de integralidad, calidad, equidad y obligatoriedad antes mencionadas.¹⁶

En cuanto al hecho pedagógico propiamente tal, el derecho a la educación en la actualidad no se resume en la concepción de la escuela como instancia de transmisión de conocimientos; tampoco imagina alumnos pasivos, meros receptáculos de información. Muy al

¹⁵ MONTORO B., A.: Algunos aspectos y problemas del derecho a la educación. En Derechos económicos, sociales y culturales. Murcia: Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, 1979. Pág. 129-180

¹⁶ DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, 1996. Pág. 20-23

contrario, pretende superar las viejas maneras de comunicación vertical y jerárquica, para construir y/o fortalecer una práctica educativa caracterizada por el uso de valores democráticos en el aula, identificada con el perfeccionamiento individual y social, la valoración ética del trabajo, el respeto hacia la cultura y a todas las corrientes del pensamiento, pero, sobre todo, centrada en el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad, todo ello mediado por procesos de diálogo, comunicación y participación activa.¹⁷

Es decir, que además de la obligación para el Estado y la sociedad de garantizar la infraestructura, elementos, instituciones, programas, servicios y dotación necesarios para posibilitar el acceso al alumnado a los espacios de la escuela, debe garantizarles un proceso de formación que sea capaz de desarrollar sus capacidades, aptitudes y potencialidades, de manera que pueda interactuar dialógicamente¹⁸ en los diversos ámbitos de la vida comunitaria y esto depende de la optimización de todos los aspectos señalados, entre ellos, también la formación del profesorado.¹⁹

Es sabido que, en materia de defensa y protección de los Derechos Humanos, la mayoría de los países en el mundo, así como un gran número de instituciones y organismos de carácter

¹⁷ MONTORO B., A.: Algunos aspectos y problemas del derecho a la educación. En Derechos económicos, sociales y culturales. Murcia: Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, 1979. Pág. 129-180

¹⁸ HABERMAS, J.: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta, S.A., 2008. Pág. 34

¹⁹ DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, 1996.

internacional, abogan constantemente por la prohibición de acciones que limiten el goce y ejercicio de las facultades y los derechos fundamentales esenciales del ser humano. En este sentido, la eliminación de la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones, del trato indigno, de la desigualdad, de la injusticia y la iniquidad y su cambio por acciones más cónsonas con nuestra condición humana y con la normativa específica, que promuevan los valores de paz, tolerancia y convivencia social, es un reto que atañe a todas las sociedades del mundo en la búsqueda de que dichas sociedades conformen un clima social más igualitario, en el que prevalezcan los valores democráticos en su máxima expresión.

Uno de los grandes pasos que estas sociedades deben dar para alcanzar este ideal, es la conformación y/o el fortalecimiento de las estructuras educativas necesarias para poner al alcance de *todos* sus ciudadanos un proceso educativo integral y de calidad que, al lado del desarrollo cognitivo de aquéllos, esté orientado a la formación ética, moral, cívica y ciudadana de los miembros de la sociedad. En este sentido, el informe Delors declara que:

La educación básica tiene que llegar, en todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los más de 100 millones de niños que abandonan la escuela antes de tiempo. A ellos deben dirigirse de forma prioritaria las actividades de asistencia técnica y de coparticipación en el marco de la cooperación internacional.²⁰

²⁰ DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, 1996. Pág. 19-20

Tal pretensión requiere de la consolidación de un conjunto de normas, acuerdos, acciones, instituciones e infraestructura que permitan a las personas el acceso y permanencia en el sistema educativo, evitando cualquier tipo de discriminación por motivos de sexo, pertenencia a una minoría, condición social, credo o discapacidad. Este constituye un paso importantísimo en la cadena de acciones que deben arriesgarse en el intento de configurar, en el plano de la realidad, el goce y ejercicio efectivo del derecho a la educación para todos los ciudadanos sin excepciones de ninguna índole, y con ello la conformación de una ciudadanía en la que el sino de sus actitudes sean los valores antes mencionados.

Las sociedades y sus instituciones deben organizarse para consolidar en sus sistemas educativos modelos que *incluyan* absolutamente a todos sus ciudadanos. Dicha pretensión debe contener además la instauración de acciones y medidas que tiendan a resarcir y/o reparar el daño ocasionado con ocasión de la denegación del ejercicio de este derecho fundamental, de manera tal que en cualquier momento de su vida, el ciudadano, inicie o continúe el ejercicio de su derecho a un proceso educativo formal, que hasta ese momento no ha podido gozar o ha debido interrumpirlo. Esto es posible hacerlo a través de políticas educativas inclusivas de todos los más necesitados de la sociedad.

Pero la reparación del perjuicio ocasionado, es decir, lograr que *todos* los ciudadanos gocen por igual y en iguales condiciones del derecho a la educación, como responsabilidad social de todos, requiere

de la acción y participación de los ciudadanos más afortunados.²¹ Requiere que aquellos que han gozado de los beneficios de este derecho, se vean, educación mediante, llamados moral y éticamente a actuar con eficacia en pro de la defensa de aquellos que lo necesitan.

En este sentido, como por razones antropológicas estamos compelidos a convivir, a vivir juntos, por cuanto que en caso contrario estaríamos absolutamente indefensos,²² surge un objetivo moral, ético y educativo urgente que se corresponde con el restablecimiento de la asunción real por parte de los ciudadanos de la conciencia de que somos parte una comunidad, y que nuestra individualidad, nuestra subjetividad se estructura a partir de las relaciones que sostenemos con el resto de individuos²³ que conforman el colectivo, ya no sólo local, sino incluso el colectivo global. Y eso sólo es posible lograrlo a partir de relaciones entre sujetos que se sientan iguales como ciudadanos, es decir, tratados, en el seno de la sociedad, con la misma justicia y equidad a que todos tenemos derecho y, en consecuencia titulares de los mismos derechos y deberes, siendo uno de ellos el derecho a la educación.²⁴

Entonces, considerada la educación como un proceso cuya responsabilidad está asignada moral, ética y legalmente al Estado, la

²¹ MONTORO B., A.: Algunos aspectos y problemas del derecho a la educación. En Derechos económicos, sociales y culturales. Murcia: Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, 1979. Pág. 129-180

²² GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa, 2005.

²³ HABERMAS, J.: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta, S.A., 2008. Pág. 138-146

²⁴ MARTÍNEZ DE PISÓN, J.: *Políticas de Bienestar. Un estudio sobre los derechos sociales*. Madrid: Tecnos, 1998. Pág. 69-115

familia y la sociedad, los ciudadanos debemos participar en los procesos encaminados a lograr que todos accedan al, permanezcan en y egresen exitosamente del sistema educativo, en las mismas condiciones y con las mismas oportunidades previstas para cualquier ciudadano, sin más limitaciones que las que se derivan de la vocación, los intereses y las aspiraciones individuales.

En este espacio de interrelaciones que es la sociedad (entre ellas las generadas en la institución educativa), cada individuo, entonces, debe aprender que sus derechos terminan donde comienzan los derechos de los demás; que ser *ciudadano* es ser titular de una serie de derechos y deberes de cuyo cumplimiento depende la convivencia democrática; y que debemos ser conscientes de nuestra responsabilidad frente al acontecer social. En consecuencia, debemos estar dispuestos a participar, autónoma y racionalmente, en todos los ámbitos que esa convivencia exige, permite y posibilita para colaborar con el logro de los objetivos que, en materia de ciudadanía, están planteados desde diversas instancias de la sociedad.²⁵ Una de esas instancias es la institución educativa cuyo rol es fundamental en el logro de tales cometidos de convivencia democrática.

²⁵ MARSHALL, T. H. y BOTTOMORE, T.: *Ciudadanía y clase social*. España: Alianza Editorial, 1998. Pág. 62

3.1. Documentos fundamentales del derecho a la educación

La educación, como proceso de formación y desarrollo de las potencialidades de las personas, a partir del movimiento ilustrado, es un bien imprescindible encaminado a que los ciudadanos puedan alcanzar su autonomía racional, colaboren con la consolidación de sociedades más justas e igualitarias y, en cuyo pensamiento y acciones, se asienten los baluartes morales, éticos y cívicos necesarios para consolidar una cultura de la paz y la convivencia en el seno de sociedades democráticas. Esta idea es compartida en la amplitud de su valoración ética por las diversas culturas, las religiones, los pueblos y la comunidad internacional en general.

En virtud de ello existen en la actualidad una serie de Pactos, Tratados, Convenios, Convenciones y otros, ya de carácter declarativo y, por ende, de cumplimiento sustentado en la obligación moral; ya de carácter legal, por cuyas normas se exige la puesta en práctica obligatoria de los preceptos consagrados. En tal sentido, nos remitiremos a mencionar sólo algunos, aunque la selección pueda resultar arbitraria.

Algunos documentos fundamentales del derecho a la educación

- Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (DUDH), de 10 de diciembre de 1948
- El *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales* de 1966
- El *Protocolo adicional al Convenio europeo para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales*, de 30 de mayo de 1952
- El *Tratado de la Constitución para Europa*
- La Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza de 1960
- La Declaración de los Derechos del Niño de 1959
- La Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989

- Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (DUDH), de 10 de diciembre de 1948

La Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (DUDH), de 10 de diciembre de 1948, contiene en el artículo 26 “la primera consagración internacional del derecho a la educación y otros instrumentales al mismo, de los deberes del Estado en este ámbito y, lo que es más significativo, del mismo concepto de educación.”²⁶ Tal artículo reza:

²⁶ EXPÓSITO, E.: ARTÍCULO 26._ En PONS, R. X. (Coord.): *La Declaración Universal de derechos humanos; comentario artículo por artículo*. Barcelona, España: Icaria editorial, s.a., 1998. Pág. 422

Artículo 26, numeral 1

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.²⁷

El artículo 26 numeral 1 de la DUDH refiere que la educación es un derecho de todas las personas. Esta referencia al “todos”, que hemos señalado anteriormente, supone que todos los miembros de la sociedad son titulares del derecho a la educación como un derecho fundamental, en consecuencia, el Estado y la sociedad deben propiciar las oportunidades para que las personas, en cualquier momento de su vida lo ejerzan efectivamente.

De la redacción del artículo 26,1, se desprende que el legislador privilegia dicho derecho en la primera etapa educativa, en la etapa de educación elemental o básica, por ello la proclama como gratuita y obligatoria. De tal declaración entonces se deduce “el específico deber del Estado de adoptar las medidas necesarias para incitar la asistencia regular a la escuela y reducir el abandono escolar.”²⁸ Es necesario señalar que tales principios de gratuidad y obligatoriedad varían de acuerdo a la legislación específica de los países, de modo que en

²⁷ DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS. 10 DE DICIEMBRE DE 1948

²⁸ EXPÓSITO, E.: ARTÍCULO 26._ En PONS, R. X. (Coord.): *La Declaración Universal de derechos humanos; comentario artículo por artículo*. Barcelona, España: Icaria editorial, s.a., 1998. Pág. 423

algunos se han extendido hasta la educación secundaria e incluso hasta el bachillerato.

Sin embargo, aunque la norma establece que *Toda persona tiene derecho a la educación*, los predicados de gratuidad y obligatoriedad no se establecen para la enseñanza fundamental de aquellos “adultos que o no han recibido ningún tipo de educación primaria o no la han completado,”²⁹ pues ésta junto con la educación secundaria (de la cual se proclama su generalización) y la educación superior a la cual ha de accederse en función de los méritos, se establecen como de libre elección por los ciudadanos, es decir, son potestativas o voluntarias, no obligatorias.

Esta redacción del artículo 26,1 de la DUDH nos permite concluir que el derecho a la educación es un derecho de acceso y de permanencia.³⁰ Y como derecho fundamental -que pertenece al conjunto de los llamados derechos sociales y culturales-, en consecuencia, su reconocimiento y ejercicio eficaz depende, en gran medida, de la política social y económica del Estado.³¹ De manera que aquél tiene el deber específico y fundamental de asegurar las condiciones, medidas y acciones necesarias para que todos sus ciudadanos puedan ejercerlo sin ningún tipo de limitación.

²⁹ Ibid. Pág. 423

³⁰ EXPÓSITO, E.: ARTÍCULO 26._ En PONS, R. X. (Coord.): *La Declaración Universal de derechos humanos; comentario artículo por artículo*. Barcelona, España: Icaria editorial, s.a., 1998. Pág. 423

³¹ VASAK, K.: *Las dimensiones internacionales de los derechos humanos*. Barcelona: Serbal/UNESCO, vol. I, 1984. Pág. 190

Artículo 26, numeral 2

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.³²

Este numeral 2 del mencionado artículo 26 establece la finalidad fundamental de la educación como proceso.

La Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) establece como derecho primario de la persona humana el derecho a la educación como vía para alcanzar los máximos ideales de la humanidad a saber: la consolidación en el hombre del saber y conocer, el hacer, el convivir y, en consecuencia, el ser. Es decir, un hombre cuyo sino es el respeto, la tolerancia, el trabajo ético y honrado, la solidaridad, con ideales de justicia social. En definitiva, el sueño, la visión de las Naciones Unidas, es el logro del verdadero ciudadano que sea capaz de convivir en paz y de luchar por ella.

Para ello es necesario que los Estados garanticen a sus ciudadanos las condiciones para que ejerzan este derecho en condiciones de igualdad y libertad, mientras que por su parte, el ciudadano, está en la obligación, o tiene el deber de esforzarse para

³² DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS 10 DE DICIEMBRE DE 1948

vivir de acuerdo con los valores éticos y morales que este derecho (al igual que todos los derechos humanos) representa.³³

En el mismo orden de ideas, en pleno seguimiento y acatamiento de lo establecido en la primera declaración y consagración del derecho a la educación establecido en el artículo 26 de la DUDH ya referido, existen una serie de documentos declarativos y legales que acuerdan defender el derecho a la educación para todos en las condiciones antes mencionadas, y que tratan de fundamentar otros aspectos que de acuerdo a los cambios políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos se hace necesario regular. Entre ellos tenemos:

➤ El Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales de 1966, establece que «la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente».³⁴

➤ El Protocolo adicional al Convenio europeo para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de 30 de mayo de 1952, y más recientemente en el Tratado de la Constitución para Europa, se confirma que «toda persona tiene derecho a la educación y el acceso a la formación profesional permanente» y que

³³ MONTORO B., A.: Algunos aspectos y problemas del derecho a la educación. En Derechos económicos, sociales y culturales. Murcia: Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, 1979. Pág. 129-180

³⁴ PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES DE 1966

«este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria».³⁵

➤ La Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza de 1960 declara en su artículo 5, literal “a” que: “la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y que debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”³⁶

Igualmente en su artículo 1 numeral 1 define la discriminación como toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza.³⁷

➤ En la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y más recientemente, en la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 se establece en sus artículos 28 y 29³⁸ el reconocimiento, por los Estados Partes de la Convención, del derecho del niño a la educación, a fin de que se pueda ejercer progresivamente

³⁵ PROTOCOLO ADICIONAL AL CONVENIO EUROPEO PARA LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LAS LIBERTADES FUNDAMENTALES, DE 30 DE MAYO DE 1952 Y EL TRATADO DE LA CONSTITUCIÓN PARA EUROPA

³⁶ CONVENCION RELATIVA A LA LUCHA CONTRA LA DISCRIMINACION EN LA ESFERA DE LA ENSEÑANZA DE 1960

³⁷ CONVENCION RELATIVA A LA LUCHA CONTRA LA DISCRIMINACION EN LA ESFERA DE LA ENSEÑANZA DE 1960

³⁸ CONVENCION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO DEL 20 DE NOVIEMBRE DE 1989

y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho. En función de ello se comprometen a adoptar las medidas y acciones adecuadas y necesarias para velar porque, los postulados de este derecho, puedan ser ejercidos de modo compatible con la dignidad humana del niño.

3.2. El sistema educativo español. Breve reseña histórica

En el contexto español, las condiciones en que el Estado garantiza a sus ciudadanos el disfrute pleno del derecho a la Educación las encontramos referidas en la normativa fundamental: La Constitución Nacional española. Su desarrollo específico lo encontramos recogido en la Ley Orgánica de Educación (LOE), sin obviar que existe un gran número de documentos, disposiciones, decretos, provisiones y leyes de todo tipo que perfilan prácticamente todo lo referido al sistema educativo y sus procesos. Por razones de síntesis y debido a que no es la temática central y específica de la presente investigación, sólo nos referiremos a las mencionadas.

El análisis de los principios y los fines de la Educación consagrados en los dos documentos legales de la nación española señalados, a saber, Constitución y Ley Orgánica de Educación, nos guiarán en el proceso de entender cómo asume el gobierno español, desde el punto de vista del ordenamiento jurídico constitucional y legal,

la responsabilidad de garantizar a sus ciudadanos, el goce y ejercicio pleno del derecho a la educación.

- **Breve reseña histórica del Sistema Educativo Español**

El sistema educativo español se fundamenta en la Constitución de 1812,³⁹ en cuya letra se incorpora la idea de la educación como un proceso cuya organización, sostenibilidad económica y control administrativo y curricular estaban absolutamente bajo el poder del Estado. Para entender el tránsito de la educación hasta llegar a consolidarse como derecho de todos los ciudadanos españoles, es preciso mencionar algunos momentos históricos que han dejado una profunda impronta en el sistema educativo:

La Ley Moyano de 1857
La Constitución de 1876
La Constitución del 9 de Diciembre de 1931
La Dictadura del general Franco
La Constitución de 1978

³⁹ RED EURYDICE <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/>

La Ley Moyano de 1857

El sistema educativo español logró establecer sus fundamentos legales y curriculares en 1857, con la llamada Ley Moyano, mediante la instauración de los principios educativos que permitieron el posterior desarrollo del sistema público de educación ligado indefectiblemente al proceso de formación del Estado.⁴⁰ Tales principios son:

Principios de la Ley Moyano de 1857

- | |
|--|
| a) <i>Libertad de enseñanza limitada</i> |
| b) <i>Dual</i> |
| c) <i>Secularización de la enseñanza</i> |
| d) <i>Centralización de los procesos</i> |
| e) <i>Uniformidad de los planes de estudio</i> |
| f) <i>La Obligatoriedad</i> |
| g) <i>La Gratuidad</i> |

La Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre de 1857 o Ley Moyano, en honor a su insigne promotor Don Claudio Moyano, fue una norma que, por más de un siglo, estabilizó jurídicamente la política educativa nacional y sirvió de fundamento para la organización académica y administrativa del sistema educativo en los diversos momentos de reformas que sufrió a lo largo de esos años. Los principios señalados que sustentaron el sistema educativo español de acuerdo a dicha ley pueden ser entendidos así:

⁴⁰ MARTÍNEZ, B.B.: *Historia de la educación en España y América. La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones Santa María /Morata, 1994. Pág. 261-265

a) Libertad de enseñanza limitada:⁴¹ principio según el cual el Estado comparte su responsabilidad educativa, al otorgar legitimidad a aquellos particulares que, en pleno cumplimiento de las directrices generales educativas, fundasen y sostuviesen escuelas e instituciones educativas, permitiendo que la ciudadanía eligiese el instituto educativo de su preferencia.

b) Dual:⁴² este principio, consecuencia del principio de libertad de enseñanza, consagraba el derecho o la libertad de creación de centros o establecimientos docentes por vía privada; en este sentido, reconocía la educación impartida tanto en aquellos centros educativos creados y dirigidos por el Estado como los creados y dirigidos por la iglesia u otras iniciativas.

c) Secularización de la enseñanza:⁴³ La Ley Moyano predica como un valor institucional no el laicismo, sino la secularización de la enseñanza, lo cual venía a significar que la educación, como cuestión que afecta al interés público, es competencia del Estado. En tal sentido, aunque se reconocía en esta época la religión católica como propia de la nación, en el campo educativo se respetó el principio de la

⁴¹ MARTÍNEZ, B.B.: *Historia de la educación en España y América. La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones Santa María /Morata, 1994. Pág. 261-265

⁴² DE PUELLES, M. (Coord.): Origen y evolución del sistema educativo español. Consideración especial de la educación secundaria. En DE PUELLES, M. (Coord.): *Políticas, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona, España: Editorial Horsori, 1996. Pág. 17 y en DE PUELLES, M.: Los valores en las grandes leyes de educación. En *Educación y valores en España*. Actas del Seminario. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1992. Pág-68-70

⁴³ MARTÍNEZ, B.B.: *Historia de la educación en España y América. La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones Santa María /Morata, 1994. Pág. 261-265

libertad de religión, confiriéndose ya las bases para que ésta se desarrollase en el ámbito familiar y las escuelas, excepto las de corte confesional, debían respetar ese derecho.

d) Centralización de los procesos:⁴⁴ según este principio, la escuela recibía todas y cada una de las directrices educativas del nivel central y debía desarrollarlas tal y como se indicaba en los currículos, cronogramas y programas establecidos desde el Ministerio de Instrucción.

e) Uniformidad de los planes de estudio:⁴⁵ producto de la centralización educativa, los programas escolares fueron concebidos con un claro espíritu homogeneizador, bajo la prédica de que siendo todos los españoles iguales ante la Ley, luego debían recibir igual educación.

f) La Obligatoriedad:⁴⁶ principio según el cual, era obligatorio en sus inicios, la educación de los niños de 6 a 9 años. Este período como bien lo sabemos ha ido variando y en la actualidad la obligatoriedad se ha establecido hasta los 16 años de edad.

g) La Gratuidad reducida: en principio fue establecida sólo para la educación elemental y gozada sólo por aquellos que no pudiesen

⁴⁴ DE PUELLES, M. (Coord.): Origen y evolución del sistema educativo español. Consideración especial de la educación secundaria. En DE PUELLES, M. (Coord.): *Políticas, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona, España: Editorial Horsori, 1996. Pág. 19

⁴⁵ RED EURYDICE <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/>

⁴⁶ MARTÍNEZ, B.B.: *Historia de la educación en España y América. La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones Santa María /Morata, 1994. Pág. 261-265

costearla.⁴⁷ Hoy día la educación en los centros educativos públicos es gratuita hasta el Bachillerato.

La Constitución de 1876

Fue esta una Ley de corte marcadamente conservador y de vocación conciliadora que sobrevino luego de los cruentos acontecimientos del sexenio revolucionario, mediante ella, además de restaurarse la monarquía constitucional, se reconocen el sufragio universal (aunque las mujeres estaban discriminadas en la práctica), la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano y la libertad de religión, cultos y conciencia. La ambigüedad en la redacción del articulado promovió una pluralidad de interpretaciones jurídicas procedentes de los diversos sectores políticos, que, en materia educativa, no permitió el establecimiento de un consenso en la conformación de una política educativa coherente.⁴⁸

La Restauración del poder monárquico llegó abruptamente a su fin con el golpe militar encabezado por el general Primo de Rivera el 13 de octubre de 1923 y su política educativa antiliberal se fundamentó en la negación absoluta de la libertad de cátedra y el control absoluto del Estado en la programación educativa.

⁴⁷DE PUELLES, M. (Coord.): Origen y evolución del sistema educativo español. Consideración especial de la educación secundaria. En DE PUELLES, M. (Coord.): *Políticas, legislación e instituciones en la educación secundaria.* Barcelona, España: Editorial Horsori, 1996. Pág. 20

⁴⁸MUÑOZ-REPISO, M.: Perspectiva histórica, legislación y principios generales del sistema educativo. En MUÑOZ-REPISO, M.: *El sistema educativo español 2000.* Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2000. Pág. 39-47

La Constitución del 9 de Diciembre de 1931

El final de la Primera Guerra Mundial, en 1918, señala el nacimiento de una nueva visión de los estados europeos que acceden a la democracia, tras este cruento episodio bélico de su historia. En el caso español, los aspectos democráticos propios del constitucionalismo de postguerra⁴⁹ se manifiestan en la redacción de cláusulas dirigidas “a definir la separación entre el Estado y las Iglesias y eliminar o reducir los privilegios de éstas, como se eliminan o reducen los de la aristocracia y el ejército”,⁵⁰ además de reconocer explícitamente los derechos fundamentales para sus ciudadanos.

Producto de los procesos que condujeron a la proclamación de la Segunda República el 14 de abril de 1931, la Constitución del 9 de Diciembre de 1931, en lo que respecta al derecho a la educación, supone una nueva etapa para el sistema educativo español por cuanto que establecía nuevos principios para el mismo, a saber:

Principios del sistema educativo en la Constitución española de 1931
a. Unidad b. Gratuidad y Obligatoriedad en la enseñanza primaria, c. Carácter de funcionarios para los docentes de la enseñanza oficial; d. Libertad de cátedra e. Laicidad en la enseñanza f. Respeto a la enseñanza en la lengua materna promoviéndose así el bilingüismo g. Se regulan los procesos de inspección y supervisión de los planteles educativos.

⁴⁹ CORCUERA ATIENZA, J.: La Constitución española de 1931 en la historia constitucional comparada. En Revista de estudios políticos, números 111-112. España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001.

⁵⁰ Ibid. Pág. 10

Tales principios fueron consagrados en EL TÍTULO III relativo a los Derechos y Deberes de los españoles, CAPÍTULO II sobre Familia, Economía y Cultura, artículos 48,49 y 50⁵¹ de la mencionada constitución.

a. Unidad:

Artículo 48.

El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.⁵²

El sistema de la escuela unificada puede ser entendido desde dos perspectivas. Por un lado, se perfila la consagración del Estado docente, es decir, un Estado democrático que busca la alfabetización y la formación de sus ciudadanos. De manera que el constituyente español asume las riendas de la conformación de todo el entramado jurídico, político y social para sacar adelante una de sus apuestas prioritarias como lo es la educación, mediante el diseño de una política educativa adecuada a los propósitos del Estado educador. Por otro lado, el principio de la unidad supone la igualdad de los ciudadanos ante la Ley y, en consecuencia, la escuela unificada se orienta a la educación de los niños en igualdad de condiciones y oportunidades, por tanto, se deriva que el currículo oficial debía tomar en consideración los aspectos diferenciadores para intentar igualarlos mediante la educación. Este principio además sustenta la prohibición

⁵¹ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1931

⁵² MUÑOZ-REPISO, M.: Perspectiva histórica, legislación y principios generales del sistema educativo. En MUÑOZ-REPISO, M.: *El sistema educativo español 2000*. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2000. Pág. 39-47

de aplicar discriminaciones por razón de género, raza, condición social, credo, etc., en el acceso a dicho derecho.⁵³

b. Gratuidad y Obligatoriedad en la enseñanza primaria:

Artículo 48.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.⁵⁴

Estos principios se constituyen en los principales garantes del goce y ejercicio efectivo de la enseñanza primaria por parte de los ciudadanos españoles. En virtud del principio de la gratuidad, la educación pública recibiría la financiación necesaria del Estado.

Pero, en función de ampliar dicho derecho a otros niveles de la educación, el constituyente establece además que:

Artículo 48.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la votación.⁵⁵

Tal consagración, en plena concordancia con el apartado anterior del artículo, se compadece de la finalidad del constituyente: lo que se procura es que más allá de las meras pretensiones y declaraciones de principios, el Estado debe velar para que dichos principios gocen de garantías seguras, para lo cual se prevé la elaboración de la normativa específica, la conformación de los recursos

⁵⁴ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1931

⁵⁵ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1931

y las instancias necesarias para su eficacia, por cuanto que la única limitación sería la proveniente de la aptitud y la vocación del propio individuo.⁵⁶

c. Carácter de funcionarios para los docentes de la enseñanza oficial

Artículo 48.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos.⁵⁷

En función de alcanzar los objetivos educativos propuestos se proclamó constitucionalmente la dignificación de la tarea docente elevando a la categoría de funcionarios públicos, a los profesionales de la docencia. La propuesta consistía en llenar los espacios educativos con profesionales cultos y comprometidos con la política educativa. Para ello se comenzó a exigir la titularidad del Bachillerato, el acceso a las Escuela Normales y se elevó la carrera de Magisterio a la categoría universitaria.⁵⁸

d. Libertad de cátedra

Artículo 48.

La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.⁵⁹

⁵⁶ CORCUERA ATIENZA, J.: La Constitución española de 1931 en la historia constitucional comparada. En Revista de estudios políticos, números 111-112. España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001.

⁵⁷ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1931

⁵⁸ MUÑOZ-REPISO, M.: Perspectiva histórica, legislación y principios generales del sistema educativo. En MUÑOZ-REPISO, M.: *El sistema educativo español 2000*. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2000. Pág. 39-47

⁵⁹ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1931

Aunque el Estado se arrogaba el derecho en la conformación legal y curricular, en el marco de las libertades democráticas y en reconocimiento a la libertad y creación de pensamiento la Constitución de 1931 “intentaba promover entre los maestros de la escuela pública una actitud y función renovadora, instando a que los educadores vitalizaran y personalizaran la acción educativa, a que la pusieran en contacto con la realidad”⁶⁰. Por tanto, la garantía de la libertad de cátedra a los docentes, les proporciona un cierto margen para elegir temas y asuntos que particularmente consideren necesarios para la formación de los alumnos.

e. Laicidad en la enseñanza

Artículo 48.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.⁶¹

La Constitución española de 1931 declara en su artículo 3 que “El Estado español no tiene religión oficial”⁶² lo cual constituye una clara separación de la Iglesia o confesión y el Estado. En coherencia con esta declaración de principios, se proclama entonces que la enseñanza es laica, es decir, se establece el principio que fundamentará la prohibición de someter el proceso educativo a cualquier injerencia de otra índole –política, religiosa, de credo– que no sea la educativa, dejando la formación religiosa, de fe y de credo

⁶⁰ MARTÍNEZ, B.B.: *Historia de la educación en España y América. La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones Santa María /Morata, 1994. Pág. 708.

⁶¹ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1931

⁶² Ibid.

para el ámbito familiar,⁶³ aunque el mismo artículo 48 también establece que “Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.”⁶⁴

f. Respeto a la enseñanza en la lengua materna promoviéndose así el bilingüismo;

Artículo 50.

Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, de acuerdo con las facultades que se concedan en los Estatutos. Es obligatorio el estudio de la lengua castellana, y ésta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los Centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas. El Estado podrá mantener o crear en ellas instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República.⁶⁵

En claro reconocimiento a las diversas lenguas existentes en la geografía de España, así como de las diversas autonomías que la conforman, el constituyente declara este principio que deja bien claro la importancia que tiene la historia, la cultura y las lenguas en cuanto a la conformación de la memoria histórica del país. En consecuencia, se fundamenta constitucionalmente la posibilidad de enseñar tanto en castellano como en las otras lenguas, como co-oficiales, lo que evidentemente propicia el aprendizaje y manejo de dos lenguas en el proceso educativo.⁶⁶

⁶³ CORCUERA ATIENZA, J.: La constitución española de 1931 en la historia constitucional comparada. En Revista de Estudios Políticos, España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Núm. 111-112, 2001

⁶⁴ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1931

⁶⁵ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1931

⁶⁶ MARTÍNEZ, B.B.: *Historia de la educación en España y América. La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones Santa María /Morata, 1994.

- g. Se regulan los procesos de inspección y supervisión de los planteles educativos.

Artículo 50.

El Estado ejercerá la suprema inspección en todo el territorio nacional para asegurar el cumplimiento de las disposiciones contenidas en este artículo y en los dos anteriores.⁶⁷

En el ejercicio de sus derechos y deberes como garante de la eficacia del proceso educativo, el Estado docente debía proponerse y arrogarse el trabajo de supervisar dicho proceso como una forma de comprobar su eficacia y efectividad y tomar las medidas necesarias o reorientar las directrices establecidas en caso de que fuese necesario.⁶⁸

Hemos señalado que la Constitución de 1931, como norma que da fundamento a la Segunda República española, se funda en la declaración de España como una República democrática y, por tanto, que respeta y reconoce los derechos de sus ciudadanos. De manera que en su seno se pretende el ejercicio de aquéllos sin más limitaciones que las establecidas por la misma Ley. En esta situación, se posibilita el crecimiento del número de ciudadanos españoles que, efectivamente, acceden al sistema de educación pública y que, por tanto, gozan del derecho a la educación. Hecho este que sufre un gran revés con la llegada de la Dictadura del General Franco.

⁶⁷ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 1931

⁶⁸ CORCUERA ATIENZA, J.: La constitución española de 1931 en la historia constitucional comparada. En Revista de Estudios Políticos, España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Núm. 111-112, 2001

La Dictadura del general Franco

Desde los inicios de la guerra civil española, en julio de 1936, hasta el momento de su finalización en abril de 1939, con el alzamiento militar del general Franco y la asunción del poder con la imposición de una dictadura que duró más de treinta y cinco años, el sistema educativo español, así como la vida social, cultural y política del país sufre un gran deterioro institucional.

El revanchismo, como una de las características definitorias del franquismo, desde los inicios del régimen, supuso la aplicación de una:

...exhaustiva *depuración* en el más estricto sentido del término: *eliminar* las «impurezas» ideológicas (es decir, liberales y democráticas) que habían infectado un órgano (España)... el nuevo Estado franquista porfió ceñudamente en eliminar el más tenue vestigio del régimen anterior... aplicándose en edificar uno de nueva planta en todos los órdenes.⁶⁹

En el campo de la educación y la enseñanza es donde la furia depuradora se hace más patente debido a que este sector mostraba claras señales de pro-republicanismo entre otras razones, como lo hemos señalado, porque la República dignificó la labor docente y mostró franca preocupación por la educación de los ciudadanos

⁶⁹ REIG TAPIA, A.: La depuración intelectual del nuevo estado franquista. En: Revista de Estudios Políticos, España: Nueva Época, Núm. 88, Abril-Junio 1995. Pág. 177-178

españoles.⁷⁰ El franquismo consideró “al magisterio como el «envenenador del alma popular» y, por tanto, responsable de la guerra civil.”⁷¹

Es interesante conocer lo que se establece en la Orden núm. 13. *B.O.J.D.N.E.*, núm. 18. Burgos, 8 de septiembre de 1936 suscrita por el Coronel de Estado Mayor Federico Montaner Canet:

«La gestión del Ministerio de Instrucción pública, y especialmente de la Dirección general de Primera Enseñanza, en estos últimos años, no ha podido ser más perturbadora para la Infancia. Cubriéndola con un falso amor a la cultura, ha apoyado la publicación de obras de carácter marxista o comunista, con las que ha organizado bibliotecas ambulantes y de las que ha inundado las Escuelas, a costa del Tesoro público, constituyendo una labor funesta para la educación de la niñez.

Es un caso de salud pública hacer desaparecer todas esas publicaciones, y para que no queden ni vestigios de las mismas, la Junta de Defensa Nacional ha acordado:

Primero. Por los Gobernadores civiles, Alcaldes y Delegados gubernativos se procederá, urgente y rigurosamente, a la incautación y destrucción de cuantas obras de matiz socialista o comunista se hallen en bibliotecas ambulantes y escuelas.

Segundo. Los Inspectores de Enseñanza adscritos a los Rectorados autorizarán, bajo su responsabilidad, el uso en las Escuelas únicamente de obras cuyo contenido responda a los sanos principios de la Religión y de la Moral cristiana, y que exalten con sus ejemplos el patriotismo de la niñez»⁷²

⁷⁰ CORCUERA ATIENZA, J.: La constitución española de 1931 en la historia constitucional comparada. En *Revista de Estudios Políticos*, España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Núm. 111-112, 2001

⁷¹ REIG TAPIA, A.: La depuración intelectual del nuevo estado franquista. En: *Revista de Estudios Políticos*, España: Nueva Época, Núm. 88, Abril-Junio 1995. Pág 187

⁷² Tomado de REIG TAPIA, A.: La depuración intelectual del nuevo estado franquista. En: *Revista de Estudios Políticos*, España: Nueva Época, Núm. 88, Abril-Junio 1995. Pág. 188

En materia educativa, el régimen político instaurado no se preocupó por diseñar o establecer estrategias educativas pertinentes, sino que utilizó la plataforma existente con la finalidad de extender ideológicamente los sustentos de la nación: catolicismo y patriotismo.⁷³ En función de esto el régimen franquista desmanteló el sistema educativo republicano que se asentaba en un sistema pedagógico moderno y renovador, plural y avanzado, inspirado en los viejos maestros de la Institución Libre de Enseñanza.⁷⁴ El objetivo ideológico que se perseguía era que los nuevos maestros –que habían venido a sustituir a «los inspiradores del mal»– no sólo enseñaran aquello que había pasado por el filtro de las comisiones depuradoras del Estado y de la nueva organización administrativa del Magisterio, sino que debían asumir el adoctrinamiento político. Les correspondía a los maestros la importante responsabilidad de forjar el espíritu de la nueva España.⁷⁵

La llegada al poder del General Franco le supone al sistema educativo un largo retroceso en cuanto a las facultades y derechos conquistados, señalados anteriormente, por cuanto que retoma viejas prácticas y obliga a esquemas según políticas educativas que ya se creían superadas. En consecuencia, el sistema educativo se sustenta en principios que claramente evidencian la violencia total contra los derechos humanos y libertades esenciales, en especial en lo referente a la democratización de la educación.

⁷³ RED EURYDICE <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage>

⁷⁴ REIG TAPIA, A.: La depuración intelectual del nuevo estado franquista. En: Revista de Estudios Políticos, España: Nueva Época, Núm. 88, Abril-Junio 1995. Pág. 189

⁷⁵ REIG TAPIA, A.: La depuración intelectual del nuevo estado franquista. En: Revista de Estudios Políticos, España: Nueva Época, Núm. 88, Abril-Junio 1995. Pág. 193

Principios del Sistema Educativo en la Dictadura del General Franco
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">a. Enseñanza confesional de dogma católicob. Ideologización de la educación a mediante una orientación doctrinaria en todas las materiasc. Separación de los sexosd. La Iglesia se convierte en la responsable del sistema educativoe. Elitismo y discriminación |
|--|

a. Enseñanza confesional de dogma católico

En la intención de negar y rechazar el ideario de la Institución Libre de Enseñanza y los postulados pedagógicos de la República, el nuevo modelo educativo impuesto por la dictadura franquista pretendía aniquilar todo aquello que era considerado como falso, anárquico y libertino.⁷⁶ Por tanto, el nuevo Estado se fijó como misión esencial, merced un riguroso proceso educativo, alcanzar «un espíritu nacional fuerte y unido» en el que a la reconstrucción nacional se incorporaba, al mismo tiempo, el sentido católico y el mandato de que la Iglesia y Estado concordaran sus facultades respectivas. Porque lo que se pretende es devolver a la enseñanza oficial su fondo católico y patriótico.⁷⁷

⁷⁶ MAYORDOMO, A. Aproximación a enfoques y tiempos de la política educativa. En MAYORDOMO, A. (Coord.), LÓPEZ MARTÍN, R., MARTÍ, J.J., BASCUÑÁN, J., y AGULLÓ, C.: *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia, España: Universidad de Valencia, 1999. Pág. 7

⁷⁷ Ibid. Pág. 12

b. Ideologización de la educación mediante una orientación doctrinaria en todas las materias

La nueva «cruzada» nacional-catolicista del régimen franquista estaba dirigida a restaurar «la unidad moral de la Patria española y la conciencia nacional del pueblo español». Para ello se instruye a los maestros, mediante unos cursillos de «orientación y perfeccionamiento»⁷⁸ –y, más allá de la escuela, a las madres de las familias– para que aprendan y enseñen cotidianamente la inseparabilidad de la idea de patria de la idea de catolicismo. Ambas ideas deben enseñarse como consustanciales a la historia nacional porque «la nación española sí es católica y el catolicismo es la fuente y raíz de la nacionalidad española».⁷⁹ El empeño consiste “en recristianizar el Estado y la sociedad española” para revalorizar lo propio español, con la finalidad última de formar buenos ciudadanos comprometidos en la lucha para forjar un sólido, firme y unitario «espíritu nacional».⁸⁰

c. Separación de los sexos

En su afán de recuperar las prácticas pasadas, el nacional-catolicismo del régimen franquista, incorpora a su doctrina la separación de los sexos en el sistema educativo. Si la República había declarado la prohibición de discriminación por razón del sexo, la sociedad franquista debe asimilar la educación diferenciada, para

⁷⁸ LÓPEZ MARTÍN, R. y MAYORDOMO, A.: Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar. En MAYORDOMO, A. (Coord.), LÓPEZ MARTÍN, R., MARTÍ, J.J., BASCUÑÁN, J., y AGULLÓ, C.: *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia, España: Universidad de Valencia, 1999. Pág. 43

⁷⁹ GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. y MARQUES I SUREDA, S.: *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1.943)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. 1996.

⁸⁰ MAYORDOMO, A. Aproximación a enfoques y tiempos de la política educativa. Pág. 13-16

hombre y para mujeres, que reproduce las características del sistema patriarcal y que acataba los pronunciamientos de la Iglesia católica, a través de la encíclica de Pío XI, en la que se condenaba la escuela neutra, laica o mixta.⁸¹

d. *La Iglesia se convierte en la responsable del sistema educativo*

Para alcanzar los cometidos de la política educativa del franquismo en cuanto a la «formación del espíritu nacional», así como la unificación de la conciencia de los españoles al servicio de la Patria española, se le otorga a la iglesia católica el derecho de inspeccionar la enseñanza en todos los centros docentes, haciéndola responsable del sistema educativo.

Para ello se declaran tres principios fundamentales: a) La religión católica es la única de la nación española; b) La enseñanza deberá fundamentarse en la doctrina católica; c) Le corresponde a la Iglesia católica velar por la firmeza de la fe, las buenas costumbres y la educación religiosa de la juventud.⁸²

⁸¹ AGULLÓ DÍAZ, M^a.: “Azul y rosa”: franquismo y educación femenina. En MAYORDOMO, A. (Coord.), LÓPEZ MARTÍN, R., MARTÍ, J.J., BASCUÑÁN, J., y AGULLÓ, C.: *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia, España: Universidad de Valencia, 1999.Pág.244

⁸² MAYORDOMO, A. Aproximación a enfoques y tiempos de la política educativa. En MAYORDOMO, A. (Coord.), LÓPEZ MARTÍN, R., MARTÍ, J.J., BASCUÑÁN, J., y AGULLÓ, C.: *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia, España: Universidad de Valencia, 1999.Pág. 13

e. Elitismo y discriminación:

Existe un sistema educativo para las élites y otro para las clases menos favorecidas con las consecuencias que a nivel de aprendizaje supone el asistir a las escuelas de élites o a las otras.

Igualmente, en virtud del establecimiento de una educación diferenciada por el género, que tanto en lo formal como en lo informal transmite, produce y reproduce la estructura patriarcal, el régimen franquista impone una discriminación negativa hacia las mujeres, justamente por pertenecer al sexo femenino. Tal disposición se asienta en la atribución de cualidades y capacidades físicas y culturales, así como de roles en la sociedad, diferentes tanto para el hombre como para la mujer. Imputándose mayor importancia y valor a la formación dirigida al sexo masculino.⁸³

Luego de la muerte de Franco en 1975, asume la jefatura del país el Rey Juan Carlos I, quien nombra a Adolfo Suárez presidente del gobierno en 1976. En 1978, se aprobó una nueva Constitución española, aún vigente, que tuvo y tiene una marcada influencia en el sistema educativo actual.

⁸³ AGULLÓ DÍAZ, M^a: “Azul y rosa”: franquismo y educación femenina. En MAYORDOMO, A. (Coord.), LÓPEZ MARTÍN, R., MARTÍ, J.J., BASCUÑÁN, J., y AGULLÓ, C.: *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia, España: Universidad de Valencia, 1999.Pág.245

La Constitución de 1978

La Constitución española de 1978, debatida y pactada en el Parlamento por la mayoría de las fuerzas políticas del país, aprobada mediante un referéndum constitucional, es una Ley democrática que en su artículo 1, numeral 1, reza: “España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.”⁸⁴ En el marco de esta declaración de principios fundamentales dicha constitución, en su artículo 27, establece los principios generales del sistema educativo que darán fundamento a las venideras normas para regular el sistema educativo español.

En el siguiente cuadro presentamos una síntesis del proceso legislativo que, en materia educativa, se ha seguido a la aprobación de la mencionada constitución de 1978⁸⁵:

- Reglamento del Estatuto de las instituciones educativas de 1980
- Ley Orgánica de Reforma Universitaria, (LRU) de 1983
- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, (LODE) de 1985
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE), de 1990
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, (LOPEG) de 1995
- Ley Orgánica de Universidades, (LOU) de 2001
- Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, (LOCFP) de 2002
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación, (LOCE) de 2002
- Ley Orgánica de Educación (LOE) y reformas de 2006
- Reformas a la LOU de 2007

⁸⁴ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado.

⁸⁵ RED EURYDICE <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage>

➤ Reglamento del Estatuto de las instituciones educativas de 1980

Primera tentativa obligatoria para regular los principios de educación, la organización de las instituciones educativas, y de los derechos y deberes de los estudiantes de acuerdo a los principios ratificados en la Constitución. (DEROGADA)

➤ Ley Orgánica de Reforma Universitaria, (LORU) de 1983

Divide las competencias de educación universitaria entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias universidades

➤ Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, (LODE) de 1985

Sus principales objetivos fueron garantizar el derecho a la educación y la libertad académica, y fomentar la participación de la sociedad en la educación.

➤ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE), de 1990

Ley que regula la estructura y organización de la enseñanza no universitaria, mediante el establecimiento de la educación general. Persigue, entre otros, los siguientes objetivos generales: la reglamentación efectiva de la educación en la etapa obligatoria; una reforma profunda de la formación profesional, estableciendo un nivel post-secundario, y que vincule enseñanzas de régimen especial (artística y la enseñanza de idiomas) y otros tipos de educación; y la definición de la educación básica como la prevista por la Constitución: ser de diez años, entre las edades de 6 y 16 años. (DEROGADA)

➤ Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, (LOPEG) de 1995

Volvió al concepto de participación establecida por la LODE y especifica algunos aspectos sobre la organización y las funciones de los órganos rectores de las escuelas financiadas con fondos públicos con el objetivo de modificar lo que había sido establecido por la LOGSE. También se ocupa de la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en la organización y gestión de las instituciones educativas, así como la definición de sus Proyectos Educativos. (DEROGADA)

➤ Ley Orgánica de Universidades, (LOU) de 2001

Que deroga la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, LRU, fue aprobada el 21 de diciembre de 2001 con el objetivo de mejorar la calidad y la excelencia de la enseñanza universitaria.

➤ Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, (LOCFP) de 2002

Su principal objetivo era la organización de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación para atender las demandas sociales y económicas a través de los diferentes tipos de disposiciones: la formación profesional específica, la formación continua en las empresas y la formación profesional, dirigidos tanto a la integración y la reintegración de los trabajadores en el empleo.

➤ Ley Orgánica de Calidad de la Educación, (LOCE) de 2002

Que modificó el LODE, La LOGSE y el LOPEG. Se propuso una serie de medidas con el objetivo de lograr una educación de calidad para todos. Estas medidas se organizan de acuerdo con cinco principios fundamentales: la promoción de los valores y del esfuerzo individual, la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, el fortalecimiento de un sistema de igualdad de oportunidades, el reconocimiento y el estímulo de la labor de los profesores, y la concesión de más autonomía a las instituciones educativas. (DEROGADA)

➤ Ley Orgánica de Educación (LOE) y reformas de 2006

En un intento de simplificar la compleja situación jurídica actual, deroga los actos anteriores (LOGSE, LOPEG y LOCE) convirtiéndose en la normativa de base para la organización general del sistema de enseñanza no universitaria, que abarca la educación preescolar, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato, la formación profesional, educación artística, la enseñanza de idiomas, educación deportiva y la educación de adultos. La Ley debe implementarse de forma gradual durante cinco años, a partir de 2006/07 y acabado en 2009/10

➤ Reformas a la LOU de 2007

Ley que modifica la Ley de Universidades pretende fomentar la autonomía universitaria y el aumento de las demandas relacionadas con la evaluación de las funciones universitarias.

El largo y acucioso proceso legislativo que en materia de política educativa se ha producido en España, desde el fin de la dictadura del General Franco, con la llegada de la democracia, señala claras muestras de la preocupación, de los diversos gobiernos democráticos que han asumido las riendas del país, por lograr consolidar un sistema educativo que ofrezca a sus ciudadanos la posibilidad de ejercer efectivamente el derecho a la educación con garantías de igualdad y en condiciones de calidad e integralidad en su proceso de formación.

Para acercarnos a la comprensión del derecho a la educación en el contexto español en la actualidad, analizaremos, a continuación, los principios que sustentan dicho derecho establecidos en la Constitución de 1978 y en la LOE de 2006.

3.3. Principios de la Educación

Luego de la muerte de Franco, con la asunción de la jefatura del país por el Rey Juan Carlos I, en 1978 el gobierno español, dirigido por el presidente Adolfo Suárez, aprobó una nueva Constitución española que, en el marco de su declaración de principios democráticos y

sociales, consagra y reconoce el derecho a la educación en el Capítulo Segundo sobre Derechos y libertades, Sección 1.^a De los derechos fundamentales y de las libertades públicas, en su artículo 27⁸⁶ mediante la declaración de los principios que regularán dicho derecho a la educación.

3.3.1. Principios de la educación establecidos en el artículo 27 de la Constitución española de 1978

La Constitución española de 1978 en los 10 numerales de su artículo 27⁸⁷ establece los principios específicos del derecho humano a la educación en los siguientes términos:

Artículo 27

- 1.** Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
- 2.** La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
- 3.** Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
- 4.** La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
- 5.** Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

⁸⁶ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado

⁸⁷ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

En plena consonancia con los acuerdos, tratados, pactos, convenciones y normas de carácter internacional, la Constitución española abriga en su texto, los principios necesarios para fundamentar el resto de disposiciones jurídicas y normativas, así como las políticas sociales, culturales y educativas encaminadas a proteger y hacer efectivo el derecho a la educación de todos sus ciudadanos. En términos generales dichos principios son:

Principios de la educación en la Constitución de 1978
--

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">a. <i>La educación como un derecho de todos</i>b. <i>Reconocimiento de la libertad de enseñanza</i>c. <i>Garantía de libertad de credo y conciencia</i>d. <i>Obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica</i>e. <i>La participación en la gestión pública</i>f. <i>La co-responsabilidad del Estado, la Familia y la Sociedad</i> |
|---|

a. La educación como un derecho de todos

Artículo 27

1. Todos tienen el derecho a la educación.⁸⁸

Principio que, en pleno respeto a la Declaración de los Derechos Humanos, consolida el fundamento legal para que todos los ciudadanos españoles, sin discriminación alguna puedan acceder por derecho propio al sistema educativo, sin más limitaciones que las derivadas de su vocación y aspiraciones. Para ello el gobierno español, a través de los Poderes Públicos, deberá velar por el cumplimiento efectivo de los principios de gratuidad y obligatoriedad, por la creación de centros educativos suficientes, por la dotación de los mismos, por la formación de los docentes, y por todas las acciones necesarias para que dicho derecho sea ejercido con garantías de calidad e integralidad.

b. Reconocimiento de la libertad de enseñanza

Artículo 27

1. Se reconoce la libertad de enseñanza.⁸⁹

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.⁹⁰

Este principio supone la responsabilidad que, en materia educativa, es compartida por el Estado español con aquellas personas o instituciones privadas que cumpliendo con los requisitos y exigencias

⁸⁸ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado

⁸⁹ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado

⁹⁰ *Ibíd.*

de Ley, pretendan fundar colegios, cátedras, seminarios, y otros, con fines educativos.

c. Garantía de libertad de credo y conciencia: laicismo educativo

Artículo 27

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.⁹¹

La Constitución española de 1978 declara en su artículo 16 la garantía de la libertad ideológica, religiosa y de culto de los ciudadanos españoles expresando además que ninguna confesión tendrá carácter estatal. De esta declaración se desprende el carácter laico del Estado y, por tanto, de la educación pública.

El laicismo se fundamenta en la separación de las confesiones religiosas del Estado y en la neutralidad religiosa de éste, circunscribiendo la religión al ámbito privado y al de las iglesias.⁹² La expresión de este principio no se constituye en una posibilidad de ataque frontal contra las religiones ni contra las creencias morales particulares de cada uno; lo que se pretende es evitar la imposición de las mismas a una población determinada. La sociedad laica facilita el derecho a tener creencias, pero no permite el deber o su imposición a un conjunto de la población.⁹³

⁹¹ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado

⁹² JARES, X.: *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, 2006. Pág. 25

⁹³ *Ibid.* Pág. 26

En consecuencia, el Estado español, en respeto a los derechos y garantías promulgados en su Carta Magna, acoge el laicismo como garantía de la libertad de conciencia, credo y religión y de la igualdad jurídica de todos los ciudadanos, porque como principio es indisoluble de la democracia y la mejor opción para respetar todas las creencias en un Estado democrático.⁹⁴

En el ámbito educativo, siendo coherente con tal declaración, el gobierno español, en el artículo 27 numeral 3 señalado, otorga a las familias el derecho de dar a sus hijos la formación religiosa y moral que responda a sus propias convicciones. Es decir, los centros educativos oficiales deben acogerse a tal precepto y asumir que la formación religiosa es facultativa, depende de la voluntad y de las convicciones de los padres y representantes. Sin embargo, en virtud del respeto a la conformación del ideario propio de los colegios privados y/o concertados se permite la educación religiosa escolar en estos centros educativos, pero siempre habrá de tomarse en cuenta las convicciones religiosas de sus integrantes.

d. *Obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica*

Artículo 27

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.⁹⁵

La conformación de los principios de obligatoriedad y gratuidad son decisiones políticas de orientación esencialmente igualitarista. Lo

⁹⁴ JARES, X.: *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, 2006. Pág. 26

⁹⁵ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado

que se pretende es que el Estado, mediante el proceso educativo, intente igualar las desigualdades económicas y sociales que existen en la sociedad. Para ello debe establecer políticas públicas que enfatizen la responsabilidad del sector público en la provisión de servicios educativos orientados a beneficiar a las clases menos favorecidas de la sociedad.⁹⁶

En la actualidad los principios de obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza exigen a los padres, representantes y a las instituciones del Estado la responsabilidad en cuanto a la educación obligatoria de sus representados hasta los 16 años. Para ello el gobierno debe priorizar el aprovisionamiento de la oferta educativa pública, sin que esto signifique que deje de reconocerse la existencia una red educativa dual, en la que están inmersos los centros privados concertados, cuyos integrantes también están sujetos a dichos principios.⁹⁷

Los principios de obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza son fundamentales si lo que se pretende es que el derecho a la educación sea ejercido por un número mayor de españoles en condiciones de igualdad, equidad y calidad educativa.

⁹⁶ CALERO, J.: *La equidad en Educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia/Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (C.I.D.E.), 2006. Pág. 22-23

⁹⁷ CALERO, J.: *La equidad en Educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia/Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (C.I.D.E.), 2006. Pág. 22-23

e. La participación en la gestión pública

Artículo 27

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.⁹⁸

En el ejercicio de sus derechos y atribuciones y en cumplimiento de sus deberes, los miembros de la comunidad educativa están llamados por Ley a participar, de manera directa o indirecta, en la gestión y administración del centro educativo al cual están adscritos. Para ello, el constituyente prevé la promulgación de normas específicas que expresen los espacios y las formas de participación de sus miembros en el espacio educativo.

f. La co-responsabilidad del Estado, la Familia y la Sociedad

Artículo 27

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.⁹⁹

Principio que, junto con la libertad de enseñanza, supone que el Estado comparte su responsabilidad con otros entes de la sociedad, como mecanismo que permita el logro de los objetivos previstos para el Sistema Educativo, así como la participación de todos los ciudadanos. Este principio constitucional atribuye la garantía del

⁹⁸ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado

⁹⁹ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado

ejercicio del derecho a la educación al gobierno, el cual, deberá intervenir en la realización de la programación general del proceso educativo y deberá gestionar los recursos necesarios para crear tantos centros educativos como sea necesario. Sin embargo, el constituyente entiende que se requiere la participación, la colaboración y la responsabilidad de todos los sectores de la sociedad para lograr que este derecho sea gozado efectivamente, sino por todos, por lo menos que sea extensivo a la mayoría de los miembros del colectivo social.

Los principios generales que sustentan el derecho a la educación de todos los ciudadanos que viven en el territorio español, establecidos en el artículo 27 de la Constitución española de 1978, son desarrollados de manera específica en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. A ellos nos referiremos a continuación.

3.3.2. Principios de la educación establecidos en el artículo 1 de la Ley Orgánica de Educación de 2006

La Ley Orgánica de Educación de España de 2006, establece en su Artículo 1¹⁰⁰ los *Principios* en los que se sustenta el sistema educativo español en los siguientes términos:

Artículo 1. Principios.

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

¹⁰⁰ LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.
- f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.
- g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
- h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.
- i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.
- j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.
- k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.
- n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- ñ) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.
- o) La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.
- p) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

En respeto absoluto a los valores, derechos y libertades reconocidos en la Constitución, los principios establecidos en el artículo 1 de la LOE en sus diversos literales, ya citado, abarcan, entre otros, los siguientes:

Principios de la educación en la LOE de 2006
a. La calidad educativa, el aprendizaje permanente y la educación integral
b. La equidad, igualdad, inclusión y no discriminación
c. La formación en valores
d. La flexibilidad
e. La corresponsabilidad
f. La participación
g. La autonomía
h. La cooperación

a. La calidad educativa, el aprendizaje permanente y la educación integral

Artículo 1. *Principios.*

a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.¹⁰¹

¹⁰¹ LEY ORGÁNICA EDUCACIÓN

Los principios de *calidad, integralidad y permanencia* son principios obligatorios que fundamentan los sistemas y procesos educativos en la actualidad, prácticamente, de todas las sociedades de cultura occidental. Tal pretensión se ha consolidado como una de las respuestas posibles a los nefastos factores de exclusión, deserción, repitencia y bajo rendimiento escolar, que en un gran número de países afecta una buena parte de los niños y adolescentes en edad de escolarización obligatoria y a adultos que por diversas razones han tenido que alejarse de las aulas.

Tales principios, fundamentos del derecho a la educación de todos los ciudadanos españoles, como parte de la *política educativa* del Estado, van más allá de la atención de los niños y adolescentes en los espacios propios de la escuela. Su alcance prevé la atención de los mismos y de su familia como primera instancia de socialización, desde su concepción, abarcando la totalidad de la existencia del individuo, hasta su muerte. De esta manera, se busca consolidar los instrumentos curriculares necesarios para lograr hacer del ejercicio real del derecho a la educación integral y de calidad, el elemento fundamental de desarrollo humano que viabilice la construcción de la verdadera ciudadanía y el desarrollo de las sociedades.

Entender el alcance del concepto de *educación integral y de calidad*,¹⁰² requiere hacer un ejercicio de síntesis de diversos principios consagrados, tanto en normas de carácter legal como en otros documentos de carácter declarativo suscritos internacionalmente que

¹⁰² PÉREZ JUSTE, R. LÓPEZ, F. PERALTA, M^a D., MUNICIO, P.: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea, 2001. Pág. 24

ya hemos mencionado. Entre dichos principios debemos mencionar: democracia, obligatoriedad, gratuidad, igualdad, permanencia, libertad de pensamiento, conciencia y religión, respeto a la diversidad cultural, participación y la co-responsabilidad del Estado, la familia y la comunidad en la consecución de los fines y objetivos planteados. Como asegura Valle al respecto:

Si nos atenemos a los textos legales que configuran hoy el diseño de cualquier sistema educativo de los países de Europa, en casi todos ellos se menciona como fin básico de la educación el desarrollo integral de las personas. *Integral* implica en *todas* las esferas que configuran la persona. Y por eso no puede descuidarse hoy una parcela tan importante como es el contexto europeo en el que nos encontramos. Omitir una *Dimensión Europea* en la formación de los alumnos es darles una educación incompleta.¹⁰³

Una educación integral supone entonces, que el proceso educativo debe atender al individuo en sus diversas dimensiones: filosófica, psicológica, psíquica, emocional, física, social y cognitiva, mediante el uso de estrategias y actividades didáctico-pedagógicas adecuadas. Igualmente, debe ir más allá del ámbito local, regional y nacional; la educación integral en la actualidad rebasa las fronteras del país para abarcar otras realidades y otras culturas.

¹⁰³ VALLE, J., La política educativa de la UE: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. En Revista Española de Educación Comparada, España, 10, 2004. Pág. 22,

Por otro lado, el principio de *integralidad* del proceso educativo, supone la necesidad de planes y programas que abracen los diversos aspectos de la vida del estudiante, fundados tanto en estrategias curriculares como extraescolares; debiendo además abarcar aspectos importantísimos en el desarrollo evolutivo del niño como sus necesidades de alimentación, salud, recreación, esparcimiento y juego, seguridad y protección y acceso a la nueva tecnología, entre otras, para poder alcanzar los niveles de calidad educativa deseados.

b. La equidad, igualdad, inclusión y no discriminación

Artículo 1. *Principios.*

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.¹⁰⁴

La *equidad, igualdad e inclusión* son principios cuya efectividad se sustenta en la existencia de otros como lo son los principios de gratuidad y obligatoriedad, extendidos en la actualidad hasta los 16 años de edad. Lo que se pretende es que exista la oportunidad de una escolarización común en la cual se planteen diversas didácticas metodológicas y se ofrezca, además, la posibilidad de elegir o seleccionar materias de acuerdo a la orientación, aptitudes y vocación del alumno como elementos compensadores de las desigualdades

¹⁰⁴ LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

existentes en la sociedad, en especial de las derivadas de la minusvalía física y/o intelectual.¹⁰⁵

En cuanto al principio de la *no discriminación* es preciso señalar que, la UNESCO definió la discriminación en materia educativa como todo “esfuerzo por disminuir la igualdad en el tratamiento educativo en función de la raza, el género, la lengua, la religión, las creencias, el lugar geográfico, el origen nacional o social, o la condición económica.”¹⁰⁶ De manera que el principio de no discriminación, en el mismo sentido de los anteriores, está dirigido a compensar las desigualdades por razones de sexo, lenguaje, cultura, credo, entre otros, que se han acrecentado en el panorama europeo como consecuencia de los movimientos migratorios, cada día más crecientes, lo cual hace necesaria una educación que incorpore, además, al currículo el tratamiento de la interculturalidad.

c. La formación en valores

Artículo 1. *Principios.*

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.¹⁰⁷

¹⁰⁵ VÉLAZ DE MEDRANO, C. (dir.): *Equidad y políticas públicas en educación y formación básicas*. España: Siglo XXI Editores, S.A., 2008.

¹⁰⁶ UNESCO: *Convención contra la Discriminación en Educación* de 1960

¹⁰⁷ LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

La formación en valores como principio que debe sustentar el proceso educativo del alumnado, está dirigido a garantizarles el ejercicio del derecho a la educación según condiciones de respeto a su dignidad humana. Para ello se requiere que aquéllos conozcan, aprendan y ejerciten, en su proceso de formación, un sistema de valores como referencia incuestionable de lo que debe ser su experiencia de intersubjetividad en el seno de la sociedad.¹⁰⁸

Las normas expresas persiguen que los alumnos mediante el proceso educativo aprendan a actuar en pleno respeto y consonancia con los valores aprendidos y aprehendidos, asumiéndolos como derechos pero también como deberes y obligaciones frente a los otros, es decir, en su interrelación con las demás personas, en el ejercicio de sus relaciones profesionales y en sus relaciones con las instituciones de la sociedad y el Estado.

d. La flexibilidad

Artículo 1. *Principios.*

e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

En el seno de la sociedad actual, en la que expresiones como “sociedad del saber” se reflejan directamente sobre el rol que juega la escuela en aquélla, la institución educativa debe estar preparada para

¹⁰⁸ MUÑOZ-REPISO, M.: Perspectiva histórica, legislación y principios generales del sistema educativo. En MUÑOZ-REPISO, M.: *El sistema educativo español 2000*. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2000. Pág. 39-47

que “en todo momento y en cualquier escenario, (sea) preciso poner los medios para atender las diferencias individuales y dar un trato equitativo a los miembros de nuestra población caracterizada por la diversidad. La flexibilidad consiste en permitir que los ritmos de aprendizaje se adecúen a cada niño, mientras los objetivos permanecen idénticos para todos.”¹⁰⁹

En ese contexto el sistema educativo no puede ni debe concebir currículos rígidos e inflexibles. Muy al contrario, debe facilitar los mecanismos para incorporar al proceso educativo, como elementos que pueden colaborar eficazmente en la formación de los estudiantes: a) las nuevas tecnologías de información y comunicación; b) el acervo cultural de sus integrantes; c) las aptitudes, las necesidades e intereses, la vocación y las expectativas del alumnado. Todo ello es relevante para alcanzar aprendizajes significativos, la consolidación de un sistema de valores propio y fomentar la responsabilidad y la autonomía racional en la construcción del conocimiento.¹¹⁰

Con el principio de la flexibilidad se asegura que el sistema educativo tenga capacidad suficiente para establecer el marco formal y la orientación apropiada del proceso, pero también para poder

¹⁰⁹ POPKEWITZ, T., PITMAN, A., BARRY, A.: El Milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. Traducción: Antonio Ballesteros Jaraíz. Pág. 81-103. En Revista de Educación 291. Formación general, conocimiento escolar y reforma educativa (I). Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), enero-abril 1990

¹¹⁰ POPKEWITZ, T., PITMAN, A., BARRY, A.: El Milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. Traducción: Antonio Ballesteros Jaraíz. Pág. 81-103. En Revista de Educación 291. Formación general, conocimiento escolar y reforma educativa (I). Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), enero-abril 1990

acoplarse y posibilitar adaptaciones y cambios en función de las transformaciones y el desarrollo tanto de alumnado como de la sociedad.

e. La corresponsabilidad

Artículo 1. *Principios.*

h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.¹¹¹

La asunción de la cuota de compromiso y responsabilidad, por parte de las instancias llamadas por Ley y por la sociedad, adquiere real importancia para la consecución de los cometidos educativos previstos (en el artículo 2 de la LOE que analizaremos en el siguiente inciso) para todos los ciudadanos españoles.

Familia, escuela y comunidad, principales instancias de socialización están comprometidas, junto con el Estado y sus instituciones, en la tarea de consolidar un sistema educativo que vele no sólo por el aprendizaje instrumental y cognitivo de los alumnos, sino que además los oriente y los encamine en el desarrollo de su personalidad de manera tal que pueda lograrse, merced el proceso educativo, ciudadanos autónomos que, desde su libertad, se comprometan responsablemente con su historia personal y con el acontecer de su comunidad y de su país.

¹¹¹ LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

Más aún, en la situación actual de mundo global, que sean capaces de decidir y actuar de acuerdo a valores de respeto, tolerancia, solidaridad, trabajo y participación en las luchas sociales dirigidas a mejorar las condiciones de vida de los pueblos menos favorecidos; que estén dispuestos a actuar de conformidad con las normas sociales y legales establecidas y en pleno respeto de los derechos de los demás y de la conservación del medio ambiente; porque lo que se persigue es ofrecer al alumnado una educación en la que se conjugue su desarrollo cognitivo y su desarrollo moral de manera adecuada.¹¹²

f. La autonomía

Artículo 1. *Principios.*

i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.¹¹³

Este principio establece la potestad de la que gozan el Estado, las Comunidades Autónomas, las corporaciones locales y los centros educativos para establecer y adecuar los cambios y reformas que se introducen en el sistema educativo en pleno ejercicio de sus competencias y responsabilidades.¹¹⁴

¹¹² CÁRDENAS, A.L.: Contexto e importancia de la formación ciudadana. En JUÁREZ, J.F. (Coord.) *Segundas Jornadas de Educación en Valores. Las instituciones educativas y la formación del ciudadano.* Caracas: Ediciones Paulinas, Universidad Católica Andrés Bello, 2003. Pág. 145-162

¹¹³ LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN.

¹¹⁴ MUÑOZ-REPISO, M.: Perspectiva histórica, legislación y principios generales del sistema educativo. En MUÑOZ-REPISO, M.: *El sistema educativo español 2000.* Madrid: Ministerio

Dicho principio señala los diversos niveles administrativos y ejecutivos del sistema educativo: un primer nivel, en el que encontramos el Estado de cuya centralización de las potestades educativas se derivan las atribuciones hacia las Autonomías, como ejercicio de la descentralización de sus competencias específicas. En el ejercicio de sus atribuciones la Administración central establece la columna vertebral del sistema educativo, es decir, proyecta los objetivos generales comunes a todo el país.

El segundo nivel, conformado por las corporaciones educativas autonómicas que ejercen sus funciones gracias a la desconcentración administrativa de las Autonomías traducen los objetivos terminales de aprendizaje, es decir, los llamados “mínimos” educativos determinados por la Administración central, en la consolidación de programas escolares, recursos materiales y personales y administración de los centros educativos. Para ello toman en consideración las características, necesidades y expectativas específicas de los distritos escolares.

Un tercer nivel que está referido a los centros educativos y que se manifiesta en la acción de cada docente en su aula con cada grupo concreto de alumnos. Este nivel de autonomía, supone el reconocimiento a cada centro educativo de establecer su propio ideario y normas de funcionamiento, siempre en respeto explícito de la

de educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2000. Pág. 39-47

Constitución y las Leyes. Igualmente faculta la libertad de cátedra, de pensamiento y conciencia, el respeto a las lenguas, entre otros.

g. La participación

Artículo 1. *Principios.*

j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

Es un postulado que regula la forma de participación de todos los miembros del centro educativo, sea público o privado concertado, en la gestión y el control del mismo. Para ello existen diversas instancias como: - El *Consejo Escolar*, órgano colegiado conformado por representantes de los profesores, de los padres, de los alumnos, del personal de administración y servicios y del Ayuntamiento en “cuyo término municipal se halle el centro”. - El *Claustro de profesores*, en el que participan todos los miembros del personal docente para discutir y tomar decisiones en cuanto a la programación y coordinación pedagógica del centro.¹¹⁵

h. El reconocimiento social de la labor docente

Artículo 1. *Principios.*

m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.

¹¹⁵ MUÑOZ, M., IZAGUIRRE, R. y otros: *El Sistema Educativo Español: 1991. Informe.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (C.I.D.E.), 1992. Pág. 19-20

En función de la apuesta por ofertar una educación de calidad para todos sus ciudadanos, la Ley Orgánica de Educación incorpora como principio esencial, para el logro de dicho postulado la recuperación del prestigio social para el profesorado. En este sentido, se desarrollarán estrategias dirigidas a la dignificación de la profesión docente y de sus profesionales, así como el mejoramiento de su estatus social y económico, mediante políticas de formación inicial y permanente y de apoyo institucional a la docencia.

Ahora bien, la declaración de los principios necesarios para fundamentar la excelencia en el sistema educativo español, pasa, a su vez, por establecer unos fines generales y específicos para dicho sistema. A ello nos referiremos inmediatamente.

3.4. Fines de la Educación

Los fines de la educación consagrados en las normas, tanto de carácter nacional como internacional a las que hemos venido haciendo referencia, pretenden expresar las convicciones fundamentales, compartidas por la cultura occidental, en cuanto a la concepción del proceso educativo, de los saberes, de los procedimientos y de valores que comporta; así como la configuración de una concepción básica del ser humano y de la sociedad.

La educación postulada en dichas normas, está referida a “un proyecto que comporta finalidades de alcance universal, orientado al progreso de la sociedad y de humanidad. Refleja ideales comunes a los hombres y mujeres de hoy, y fija un modelo de desarrollo basado

en un ser humano libre en una sociedad abierta, desarrollo bipolar que ha de realizarse de una manera articulada, interactiva y como cumplimiento de los ideales liberales de la Revolución Francesa. »¹¹⁶ Sólo a partir de este movimiento emancipador la educación y la enseñanza se configuraron como los procesos básicos para el libre desarrollo de la persona y en esa convicción es que situamos el análisis de las normas que fundamentan los fines de la educación en el contexto español.

- **Fines de la educación establecidos en el artículo 27 de la Constitución española de 1978**

La Constitución española de 1978 establece los Fines de la educación en el artículo 27, numeral 2, en los siguientes términos:

Artículo 27

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

...el artículo 27.2 CE contiene la finalidad constitucional de la educación, como principio estructural primario y, por lo tanto, es constitutivo del parámetro de constitucionalidad fundamental en relación con la categorización de la educación. Sería una concreción en el ámbito educativo del principio estructural «desarrollo de la personalidad» que se enmarca en el orden

¹¹⁶ SANZ, G.: *Principios, libertades y derechos educativos constitucionales*. Barcelona: Dulac edicions, 2000. Pág. 42

constitucional básico de la sociedad o «ciudadanía en sociedad democrática».¹¹⁷

El constituyente español en la redacción del numeral 2 del artículo 27 de la Constitución española señalado optó por el uso de la fórmula establecida en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos que reza en su numeral 2: 2. “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de la Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”¹¹⁸

De manera que con esta norma, el constituyente español, ha buscado expresar la trascendencia que se le ha conferido a la educación en los textos internacionales.¹¹⁹ Así que en el numeral 2 del mencionado artículo 27 de la Constitución española de 1978 consagra, por primera vez, la finalidad constitucional de la educación, es decir, el objeto de la educación¹²⁰ y su redacción funciona como un principio que rige todo el acontecer en el proceso educativo formal.

¹¹⁷ SANZ, G.: *Principios, libertades y derechos educativos constitucionales*. Barcelona: Dulac edicions, 2000. Pág. 109

¹¹⁸ DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

¹¹⁹ EXPÓSITO, E.: ARTÍCULO 26._ En *La Declaración Universal de derechos humanos; comentario artículo por artículo*. Coord. PONS R. X. Barcelona, España: Icaria editorial, s.a., 1998. Pág. 421-433

¹²⁰ SANZ, G.: *Principios, libertades y derechos educativos constitucionales*. Barcelona: Dulac edicions, 2000. Pág. 41

Dicho proceso educativo requiere del uso y del respeto de todos los derechos, libertades y facultades instrumentales que posibiliten la democracia y la convivencia, limitando la actuación que de los mismos realicen sus titulares o destinatarios. “Su eficacia excede los contornos de la programaticidad y se configura como una verdadera forma de contenido jurídico exigible. Su inclusión, en definitiva, define desde una perspectiva ideológicamente comprometida, el concepto de educación.”¹²¹

Es así, porque aunque la educación se consagre como derecho de todos, también es cierto que, como principio que regula las relaciones entre el individuo y la sociedad, contempla y reconoce el derecho de los ciudadanos a ser educados en el modelo educativo que cada pueblo determine como el adecuado para el momento histórico que se vive.¹²² En este sentido, en lo que a educación se refiere, la democracia española “se vuelve militante, construyéndose su propio ideario contra el que no admite práctica educativa que lo viole.”¹²³

¹²¹ EXPÓSITO, E.: ARTÍCULO 26._ En *La Declaración Universal de derechos humanos; comentario artículo por artículo*. Coord. PONS R. X. Barcelona, España: Icaria editorial, s.a., 1998. Pág. 421-433

¹²² SANZ, G.: *Principios, libertades y derechos educativos constitucionales*. Barcelona: Dulac edicions, 2000. Pág. 43

¹²³ EXPÓSITO, E.: ARTÍCULO 26._ En *La Declaración Universal de derechos humanos; comentario artículo por artículo*. Coord. PONS R. X. Barcelona, España: Icaria editorial, s.a., 1998. Pág. 433

- **Fines de la educación establecidos en el artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación de 2006**

En concordancia con los postulados de la Constitución española y con los principios educativos acordados a nivel internacional, el artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación¹²⁴ establece en sus diversos literales los *Fines* del sistema educativo español en los siguientes términos:

Artículo 2. *Fines*.

1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y

¹²⁴ LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.

k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

2. Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

Los fines consagrados en el referido artículo 2 de la LOE, podemos dividirlos en dos grandes grupos:

1. Los fines que estarían vinculados a la pretensión de cualquier sociedad de desarrollarse en los campos de las ciencias, la tecnología, las humanidades o en cualquier campo del saber humano y que establecen que el proceso educativo debe estar dirigido a lograr el desarrollo cognitivo y físico de los alumnos, la formación para el trabajo digno y responsable, el desarrollo de las capacidades y potencialidades individuales, el conocimiento de la lengua oficial y de lenguas extranjeras, así como la formación y el reconocimiento a la pluralidad lingüística y cultural de España y fuera de sus fronteras.

2. Igualmente el artículo 2 establece entre sus literales algunos fines menos visibles en términos de resultados tangibles, pero

igualmente, o quizá, aún más importantes que los anteriores. Son aquellos fines referidos al desarrollo de la personalidad del individuo, a la asunción y práctica de valores morales y éticos en el seno de la comunidad en la cual convive y, más aún, referidos al mundo en su totalidad.

En tal cometido, el artículo 2 establece como fin de la educación la formación de un ciudadano que sea a su vez sujeto y actor de derechos y libertades, de respeto y de oportunidades; que no sea discriminado y que a su vez vele porque no exista discriminación en su entorno; que sea educado de acuerdo a los principios de la democracia y de la verdadera convivencia y en consecuencia, capaz de aprender a resolver conflictos mediante la mediación, el diálogo o cualquier otro medio pacífico; que la formación de este individuo contemple los baluartes de la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.¹²⁵

En virtud del tema que nos interesa merece una mención especial el literal “k” del mencionado artículo 2 de la LOE que establece como uno de los fines del sistema educativo: “La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad

¹²⁵ SANZ, G.: *Principios, libertades y derechos educativos constitucionales*. Barcelona: Dulac edicions, 2000.

del conocimiento.”¹²⁶ Literal este que recoge las intenciones que, desde la Unión Europea y otros organismos de carácter internacional, en materia de formación ciudadana permean, desde diversos enfoques, los sistemas educativos de Occidente.

A nivel de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Unión Europea (UE), y muchos otros, así como en las diversas legislaciones de los países del mundo, en sus políticas educativas, el propósito educativo por excelencia es asumir la responsabilidad de darle real concreción al derecho a la educación, a través del establecimiento y ejecución de programas dirigidos a atender holísticamente a los educandos, bajo los mencionados criterios de calidad, integralidad y permanencia.

Pero la existencia de un conjunto de normas, sean de carácter nacional o internacional, no da seguridad de que el presupuesto en ellas contenido ha de cumplirse tal como se estima. Para que los fines del Estado se cumplan se requiere voluntad política y firme convicción para llevar al plano de lo real lo que hipotéticamente está consagrado en las normas y en los postulados teóricos.

En consecuencia, para que el fin por excelencia de la educación –el desarrollo y la formación de la persona y de su personalidad– pueda reflejarse en la realidad, evidentemente se requiere mucho más

¹²⁶ LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

que el sólo proceso de transmisión de conceptos, ideas y conocimientos en general. Su alcance supone que el proceso educativo debe sustentarse en el conocimiento y en la práctica de valores y sentimientos, como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la igualdad, la justicia, y tantos otros, que coadyuven en el desarrollo de todas las facultades distintivas del ser humano.

La conjunción de ambos factores es necesaria para que, posteriormente, el individuo sea capaz de actuar y participar autónomamente en el marco ético que la sociedad espera y necesita; en el entendido de que dicha autonomía sólo se comprende, como bien lo dice Morin, no como “una libertad absoluta emancipada de toda dependencia sino una autonomía que depende de su entorno, ya sea biológico, cultural o social.”¹²⁷ Y esta comprensión también debe fundamentar la acción del Estado y sus instituciones educativas.

¹²⁷ MORIN, E.: *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Argentina: Nueva Visión, 1999. Pág. 130

4. LA FORMACIÓN CIUDADANA: UN ELEMENTO ESENCIAL PARA LA CONVIVENCIA

En el propósito de formación ciudadana como vía para mejorar la convivencia democrática en la sociedad, mediante la conformación de relaciones intersubjetivas signadas por valores de respeto, aceptación y tolerancia entre sus miembros, la mayoría de los estados europeos, en su historia reciente, han proyectado diversos modelos de educación para la ciudadanía en sus políticas educativas. De manera que, en la perenne búsqueda de perfectibilidad de la sociedad, los estados y sus instituciones, con la colaboración de la familia y de la comunidad, se han orientado a la educación integral de los más jóvenes en la necesidad de dar respuesta a diversos y complejos problemas sociales que requieren con urgencia su acción política.¹²⁸ Entre ellos “están la insuficiente implicación de la juventud en la vida social que les lleve a un comportamiento cívico propio de una ciudadanía en democracia. Esto implica, entre muchas otras cosas, estar informado y adoptar un comportamiento responsable a favor de la convivencia para el bienestar personal y social.”¹²⁹

La convivencia democrática ciudadana se constituye, entonces, en el objetivo esencial de la educación para la ciudadanía en todos los cursos de educación formal de niños y adolescentes en los diversos

¹²⁸ RIBA, J. La educación permanente del ciudadano. En CAMPS, V. (ed.): *Democracia sin ciudadanos: La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta, 2010. Pág. 139-150

¹²⁹ BISQUERRA A., R.: *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. España: Wolters Kluwer España, S.A. 2008. Pág. 54

sistemas educativos europeos.¹³⁰ Y no puede ser de otra manera porque, además de los problemas señalados *up supra*, la apertura de las fronteras geográficas de los países que pertenecen a la Unión Europea, y, en consecuencia, el derecho de tránsito franco ejercido por los ciudadanos de dichos países ha acentuado el carácter multicultural de sus sociedades, por cuanto que ha abierto posibilidades de migración también a ciudadanos de otras latitudes del mundo que encuentran o ven en algunos países de la Unión la oportunidad de alcanzar mejores derroteros para su existencia.¹³¹

Los estados no pueden soslayar esta realidad, y en esta situación de intercambio cultural, se precisa el establecimiento de políticas encaminadas a posibilitar y atender adecuadamente los encuentros entre ciudadanos culturalmente distintos pero, en tanto que seres humanos, fundamentalmente iguales. Por tanto, precisan declarar “que todas las personas asumen el mismo estatus normativo y se deben reconocimiento recíproco-simétrico entre ellas”¹³², para generar actitudes de respeto, reconocimiento y aceptación de la diferencia en las interrelaciones cotidianas que ocasiona la convivencia.

La educación para la ciudadanía, -en las diversas etapas de desarrollo cognitivo, actitudinal y moral-, se convierte en el pilar fundamental para la formación de los niños, niñas y adolescentes en un

¹³⁰ RED EURYDICE. <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/> Y en CAMPS, V.: *Educación para la Ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM. 2007.

¹³¹ RED EURYDICE. <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/>

¹³² HABERMAS, J.: *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2009. Pág. 87

aspecto esencial a su existencia como lo es el modo de interactuar e interrelacionarse con los demás. O, en palabras de Camps, en el aprendizaje del ejercicio correcto de la libertad,¹³³ máxime cuando la convivencia se constituye en el factor cardinal de la autodeterminación y conformación de la responsabilidad única de la configuración ética de su propia vida, porque como lo señala Habermas:

Sin el motor de los sentimientos morales de la obligación y la culpa, y el reproche y el perdón, sin el liberador respeto moral, sin el gratificante apoyo solidario y la presión de la prohibición moral, sin la «amabilidad» de un trato civilizado con el conflicto y la contradicción, el universo habitado por seres humanos nos resultaría, así lo vemos todavía hoy, insostenible. Una vida en el *vacuum* moral, en una forma que ni siquiera conociera el cinismo moral, no merecería vivirse.¹³⁴

Pero pertenecer a una comunidad moral, para seguir usando los términos de Habermas, y por tanto, entendernos a nosotros mismos como personas morales, supone que la consiguiente asunción de las reglas morales, -que, aunque autónomas en su ejercicio, son establecidas por la sociedad-, que determinan los modos de actuar éticamente, requiere de la enseñanza temprana, “cuando al niño, en un estadio de su desarrollo cognitivo, aún no se le ha abierto el

¹³³ CAMPS, V.: El ejercicio cívico de la libertad de expresión. En CAMPS, V. (ed.): *Democracia sin ciudadanos: La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta, 2010. Pág. 150-174

¹³⁴ HABERMAS, J.: *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2009. Pág. 98

«espacio de las razones»¹³⁵, de los valores esenciales a dicha comunidad moral. Entre tales valores están los encaminados a entender al mundo en su diversidad y complejidad para sentar las bases del reconocimiento de la otredad como un elemento fundamental para la propia autoconformación, por cuanto que, la existencia del otro con sus particularidades y diferencias, es lo que posibilita la apertura del espacio comunicativo mediante el cual los otros pueden dirigirse a nosotros e incluirnos en un proceso de entendimiento y, viceversa, nosotros podemos dirigirnos a los otros e incluirlos en dicho proceso de entendimiento.¹³⁶

En cumplimiento de las orientaciones emanadas del seno de la Unión Europea para todos sus países miembros, así como en pleno respeto al principio de educación integral establecido en sus normas específicas, España, a partir del año 2007, ha incorporado la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, como materia obligatoria independiente a partir del tercer curso de la ESO. En 2008, la incorporó al currículo del segundo ciclo de educación primaria y al cuarto de la ESO, aunque ya había venido desarrollándose como materia transversal y como materia integrada desde la Educación Básica. De manera, que cumpliendo con las normativas específicas, España, así como la mayoría de países miembros, se ha acogido al desarrollo de la asignatura EpC, en la intención explícita de formar por y para la convivencia, usando al mismo tiempo los tres modelos establecidos desde el seno de la UE, a

¹³⁵ HABERMAS, J.: *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2009. Pág. 85

¹³⁶ CORTINA, A.: La persona –el sujeto autónomo y solidario– es la medida de la democracia. En CORTINA, A.: *Ética sin moral.* España: Tecnos, 2008. Pág. 291.

saber: como materia independiente obligatoria u optativa, como materia integrada y como materia transversal. Modelos estos a los que nos referiremos con más atención en el capítulo quinto.

Por otro lado, la política educativa española en relación a la asignatura, establece los objetivos, contenidos y competencias necesarios para alcanzar los cometidos que, en materia de ciudadanía y convivencia, se han perfilado desde las orientaciones de la UE. Consideramos que si además se incorporan, en el desarrollo de la EpC, estrategias didácticas y metodológicas adecuadas, y a esto se le suma la inclusión, en sus propósitos e iniciativas, de las voluntades de la escuela, de la familia y la sociedad en general, el proceso educativo se convertiría en el motor por excelencia, para generar los cambios e innovaciones necesarios para afrontar los problemas de la sociedad y de la ciudadanía actual como forma de enseñar y aprender a actuar y a convivir.

Los incisos que desarrollaremos en el presente capítulo, (Los Derechos Humanos; los derechos de los niños, niñas y adolescentes; las dimensiones de la participación como uno de los derechos esenciales en el sistema democrático; la convivencia ciudadana como aprendizaje necesario frente a la violencia, cuya naturaleza es necesario describir y entender, para interpretarla a partir de fenómenos específicos que se suceden en la escuela; la cultura de la paz como propuesta correlativa a la educación para la ciudadanía; y la enseñanza de valores como factores fundamentales para la formación ciudadana) no tienen más pretensión que acercarnos al entendimiento de algunos de los elementos y factores que intervienen en el desarrollo del proceso

de formación del alumnado en materia de convivencia y ciudadanía. En tal sentido, es necesario señalar que, los aspectos desarrollados, no agotan de ninguna manera las innumerables aristas que los componen y que inciden en la compleja tarea educativa, sino que constituyen una elección particular de la tesista, en virtud de usarlos como referentes a la hora de analizar e interpretar los fenómenos observados en el trabajo de campo.

4.1. Los Derechos Humanos

El objetivo de incluir un inciso de los derechos humanos no es realizar una exposición histórica y detallada de los momentos que han marcado un antes y un después en su concepción; tampoco intentamos explicar razones sobre el uso, (muchas veces acomodaticio), y abuso al que ha sido sometida esta realidad jurídica y social; menos aún, asumimos su estudio como un tema de moda que nos obliga. Sabemos que en materia de los derechos fundamentales, los principios pertinentes y específicos están interrelacionados y engarzados de tal manera, unos con otros, que el tratamiento de un problema nos conduce irremediamente a otra infinidad de cuestiones relacionadas con aquéllos, en virtud de la complejidad del tema. Esto es algo que debe esperarse tratándose de un tema que afecta al hombre en la multiplicidad de dimensiones que lo conforman.

Tratando de ceñirnos lo más estrictamente al tema que nos ocupa, que es el de acercarnos a la comprensión de la Educación para

la Ciudadanía y Derechos Humanos como una asignatura, cuyo desarrollo en el proceso educativo puede favorecer el aprendizaje de los valores propios de la convivencia democrática, observamos que el tema de los derechos humanos se constituye en un elemento imprescindible en la formación del alumnado para el logro de los cometidos de la asignatura.

La intención nuestra es acercarnos a la comprensión de los derechos humanos con la convicción de que son un “bastión protector de la dignidad del hombre, de todo hombre.”¹³⁷ Y de que, tales derechos, desde el punto de vista práctico, no protegen a un hombre o a una clase frente a otro hombre u otra clase; los derechos humanos protegen a todos los ciudadanos frente a “posibles actos desmedidos o arbitrarios del poder”.¹³⁸

En tal sentido, Cortina nos señala que:

... los derechos humanos son un tipo de *exigencias* –no de meras aspiraciones–, cuya satisfacción debe ser obligada legalmente y, por tanto, protegida por los organismos correspondientes. La razón para ello es la siguiente: la satisfacción de tales exigencias, el respeto por estos derechos, son condiciones de posibilidad para poder hablar de «hombres» con sentido.¹³⁹

¹³⁷ FERNÁNDEZ-GALIANO, A. Prólogo de HÜBNER GALLO, J.: *Los derechos humanos*. Chile: Editorial Jurídica de Chile, 1994. Pág. 17

¹³⁸ *Ibid.* Pág. 17

¹³⁹ CORTINA, A.: Una teoría de los derechos humanos. En CORTINA, A.: *Ética sin moral*. España: Tecnos, 2008. Pág. 249

La defensa y protección de los Derechos Humanos constituyen una de las principales banderas que la mayoría de los países en el mundo, así como un gran número de instituciones y organismos de carácter internacional, esgrimen constantemente en la búsqueda de alcanzar mecanismos idóneos para prohibir y/o limitar acciones que coarten las facultades y los derechos fundamentales esenciales al ser humano.¹⁴⁰ La eliminación de la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones, del trato indigno, de la desigualdad, de la injusticia y la iniquidad, así como el planteamiento, desarrollo y ejecución de políticas, programas, estrategias y acciones dirigidas a proteger la dignidad humana, de conformidad con la normativa legal y jurídica específica, que promuevan los valores de paz, respeto, tolerancia y todos los relativos a la convivencia social, es un reto que atañe a todas las sociedades democráticas del mundo. El propósito de tal tarea es que dichas sociedades conformen un clima social más igualitario, en el que existan las condiciones de vida mínimas que garanticen una existencia digna y donde prevalezcan los valores democráticos que rijan la convivencia tanto dentro de los estados, como entre los estados.¹⁴¹

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos (desde entonces, cada 10 de diciembre se celebra el día de los Derechos Humanos), acto histórico, en el que se pidió a

¹⁴⁰ HÜBNER GALLO, J.: *Los derechos humanos*. Chile: Editorial Jurídica de Chile, 1994. Pág. 62

¹⁴¹ JARES, X.: *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular, S.A., 2002. Pág. 26. También en CUEN, J.: El tema de los Derechos Humanos. Pág. 129-135. En MORALES GIL, H.: *Derechos Humanos: dignidad y conflicto*. México: Universidad Iberoamericana, A.C. 1996.

todos los Países Miembros que publicaran el texto de la Declaración y dispusieran que fuera "distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios".¹⁴² Tal evento, en un momento histórico crítico para el mundo, debido a los efectos devastadores, que aún se sentían y sufrían, luego de la Segunda Guerra Mundial, vino a significar una esperanza para aquellos pueblos que seguían padeciendo la ignominia y el ultraje de los gobiernos y sus instituciones. Aunque su valor jurídico se afianzó en la responsabilidad moral de los Estados, dicho instrumento supuso una medida esperanzadora en virtud del cual se evaluaba y observaba, y aún se sigue haciendo, desde la óptica internacional, el papel de los gobernantes en el respeto, garantía y protección de los derechos universalmente consagrados.¹⁴³

En la redacción de la Declaración participaron representantes de diversas regiones del mundo indistintamente de las tradiciones jurídicas propias de esas regiones, y desde su creación, hasta la actualidad, ha sido aceptada como un pacto entre los gobiernos y los ciudadanos.¹⁴⁴ Es oportuno decir, que, prácticamente todos los Estados del mundo la han aceptado, en virtud de que, además, se ha constituido en un sistema de protección de derechos humanos extendido a otros grupos vulnerables como personas discapacitadas, pueblos indígenas y a la cada vez mas creciente población de inmigrantes en el mundo.

¹⁴² Declaración Universal de los Derechos Humanos

¹⁴³ BELTRAN, J.: *Drets humans i ciutadania. Crèdit d'ètica*. Barcelona: Castellnou edicions, 2000.

¹⁴⁴ JARES, X.: *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular, S.A., 2002. Pág. 39.

Formando parte de la Secretaría de la Naciones Unidas, la máxima autoridad mundial en materia de promoción, difusión y protección de los derechos humanos es la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACDH), cuya sede se encuentra en Ginebra. Cuenta con la representación de 40 países del mundo aproximadamente, y está encabezada por el Alto Comisionado para los Derechos Humanos. La OACDH en el cumplimiento de su mandato, comprometido con el ideal universal de protección a la dignidad humana, dirige y lidera proyectos sociales y educativos encaminados a empoderar a las personas y a prestar asistencia a los Estados para el logro de los cometidos expresos o propios en la defensa de los derechos humanos

A dos años de haberse celebrado mundialmente el sexagésimo aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, podemos decir que continúa siendo el fundamento legal sobre el que se asientan las normas internacionales de derechos humanos. Como declaración universal e ideal común de la mayoría de los pueblos y naciones del mundo, en la actualidad continúan vigentes su universalidad, su pertinencia y su compromiso con la defensa y proclamación de los valores de justicia, equidad e igualdad tal como fueron consagrados en la primera Declaración, por cuanto que también siguen vigentes las amenazas ocasionadas por las luchas raciales e interraciales, por las divisiones económicas y religiosas, así como por los intentos de parte de algunos gobiernos, al margen de los valores

democráticos, de violentar los derechos humanos mundialmente reconocidos.¹⁴⁵

La Declaración Universal ha servido de inspiración a muchos defensores de los derechos humanos, mediante eventos personales y/o institucionales de colectivos de toda índole¹⁴⁶ (Organizaciones no Gubernamentales, asociaciones de vecinos, fundaciones sin fines de lucro laicas y religiosas, etc.). Instituciones que en los últimos decenios han luchado denodadamente por ver cristalizada la visión de la Declaración en todos los pueblos y naciones del mundo, en el entendido de que aún falta mucho que hacer y mucho camino que recorrer, para hacer el sueño realidad y lograr que los derechos humanos universales sean una posibilidad real para todos. También con la esperanza de que el espíritu de justicia, igualdad, equidad que inspiró a los primeros redactores de aquella, siga inspirando a las futuras generaciones. Sin embargo, en completo acuerdo con Bruckner:

Nada sería peor que ver como la ONU y los Estados democráticos adoptan a su vez, para resolver las grandes crisis, una lógica estrictamente caritativa que sólo quiere ver víctimas en todas partes y jamás denunciar a los culpables. Miles de admirables actos de abnegación nunca reemplazarán una verdadera política social.¹⁴⁷

¹⁴⁵ PECES-BARBA, G.: *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid: Espasa, 2007.

¹⁴⁶ JARES, X.: *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular, S.A., 2002. Pág. 53-59.

¹⁴⁷ BRUCKNER, P., *La tentación de la inocencia*, Barcelona, Anagrama, 2005. Pág. 268

De modo tal que si deseamos que la vigencia, el universalismo y la pertinencia de la defensa y promoción de los Derechos Humanos continúen siendo un ideal común global, se hace imprescindible la promoción e implantación de políticas sociales y educativas dirigidas a minimizar la distancia entre los postulados teóricos y la práctica efectiva de los derechos reconocidos. Un paso de avanzada en este sentido, consiste en el diseño de una política educativa de los estados, como instrumento político y pedagógico de concienciación, para asumir la formación, en materia de derechos humanos, de todos los ciudadanos, muy especialmente de los niños, niñas y adolescentes.

En los espacios del aula propiamente tal, la implementación de la materia Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos (en cualquiera de sus alternativas: como materia transversal, obligatoria o integrada), constituye una posibilidad de asunción del compromiso en este campo. Pero el tratamiento de los Derechos Humanos como materia del currículo, requiere que se atiendan en igual medida, tanto los contenidos específicos como el método elegido,¹⁴⁸ por cuanto que de la importancia que se les procure a tales aspectos del proceso educativo, dependen la efectividad del conocimiento y la formación y asunción de conductas coherentes con cuanto se cree y se afirma.¹⁴⁹

De modo que, la elección y el diseño de objetivos dirigidos a “favorecer un espacio de aprendizaje de convivencia democrática,” supone que la tarea educativa para la comunicación de los valores

¹⁴⁸ JARES, X.: *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular, S.A., 2002. Pág. 74.

¹⁴⁹ LLOPIS, C.: *Los Derechos Humanos: educar para una nueva ciudadanía*. Madrid: Narcea, 2001. Pág. 16.

referidos a la dignidad humana no sea solamente de afirmación de principios, sino de deberes que inciden en la vida diaria y en la organización de los distintos agentes educativos.¹⁵⁰

Para finalizar, consideramos necesario señalar, siguiendo los señalamientos de Jares¹⁵¹ que, en relación con la educación en derechos humanos como vía para mejorar las relaciones de convivencia y la formación de una verdadera ciudadanía democrática, el centro educativo requiere tomar en consideración algunos principios didácticos fundamentales, entre ellos:

- a) *Vivir los derechos humanos*: De tal modo que más que reflexionar desde la teoría de los derechos humanos, su defensa y protección se constituyan en la vida del centro escolar. Lo que debe pretenderse es que los alumnos no sólo enjuicien las normas de la sociedad, sino que aprendan a ejercer sus derechos y a cumplir sus deberes desde los principios de la responsabilidad, autonomía y respeto hacia los demás.
- b) *Conexión con la vida real del centro y del entorno*: Para asumir los hechos cotidianos que se producen en el centro educativo como elementos didácticos fundamentales, por cuanto que son susceptibles de constituirse en medios y objetos de aprendizaje.
- c) *Organización democrática del centro*: Por cuanto que si la defensa de los derechos humanos sólo es posible desde organizaciones políticas democráticas, sólo en un centro

¹⁵⁰ LLOPIS, C.: *Los Derechos Humanos: educar para una nueva ciudadanía*. Madrid: Narcea, 2001. Pág. 16.

¹⁵¹ JARES, X.: *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular, S.A., 2002. Pág. 69-76.

educativo en el que se reconocen y respetan los derechos de todos, será posible educar en materia de derechos humanos.

- d) *Educar desde y para la acción en derechos humanos*: Para invitarlos a reflexionar sobre nuestra forma de interactuar en la sociedad, tratando de acortar la distancia entre lo que se dice y lo que realmente se hace. De esta manera se busca formar y educar la autoconciencia y el compromiso en la defensa proactiva de los derechos humanos
- e) *Participación del alumnado en la organización de su propio proceso de aprendizaje*: Por cuanto que la participación es un requisito y un valor de un proceso educativo democrático. Por tanto, se requiere la implicación activa del alumnado en la selección y el uso de métodos didácticos en el proceso educativo como estrategia para incorporarlos en el conocimiento, la protección y la defensa de los Derechos Humanos.
- f) *Presentar la realidad como un proceso cambiante y susceptible de ser transformada*: Para invitar a los alumnos a reflexionar y actuar sobre hechos que son vistos como “naturales”, pero que en realidad pueden ser transformados con la acción de las personas.
- g) *Elegir enfoques globalizadores e interdisciplinarios*: Para poder atender la complejidad de los contenidos de los derechos humanos. En virtud de ello, se requiere la formación y el compromiso de todo el profesorado del centro para alcanzar los objetivos que se hayan previsto en materia de ciudadanía y convivencia.

- h) *Coherencia entre los fines y los medios a emplear*: Por cuanto que la enseñanza de los derechos humanos requiere de coherencia ética, por tanto, son tan importantes los contenidos como las formas de enseñarlos y de aprenderlos.
- i) *Uso del método socio-afectivo*: Por cuanto que la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos y saberes, en materia de derechos humanos (así como de cualquier otra materia) no puede desligarse de su componente afectivo y experiencial.

Señalamos tales principios –no ignorando que también pueden exponerse muchos otros igualmente necesarios– porque consideramos, como ya lo hemos señalado, que es la educación, como proceso fundamental para el logro de los fines políticos, sociales y culturales del Estado, la vía necesaria para mejorar las interrelaciones de los miembros de la sociedad, y para la construcción de una ciudadanía democrática, responsable y capaz de convivir en paz y armonía con sus congéneres.

4.2. Los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

En el terreno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, la Convención Internacional de los Derechos del Niño, (CIDN) del 20 de Noviembre de 1989 (producto de la creciente incorporación, en materia de la Declaración de los Derechos Humanos, de los grupos más vulnerables), ha constituido un hito histórico en materia de defensa y

protección de este grupo humano que, junto con la mujer, ha sido uno de los más olvidados y vapuleados en la historia.¹⁵²

A partir de la mencionada Convención, se ha proclamado un cambio paradigmático en cuanto a la concepción de la infancia, no solo desde la perspectiva social, sino desde la jurídica y educativa. Hoy día los niños, niñas y adolescentes son reconocidos como sujetos de derecho, en consecuencia, habilitados por la Ley para el ejercicio progresivo de sus derechos, deberes y obligaciones.

Al afirmar que los niños son seres humanos iguales en derecho y dignidad que los adultos, sea cual sea su raza, el color de su piel, su sexo, su origen nacional, étnico o social, la Convención demuestra una vocación universal y se convierte en una referencia ética y jurídica para todos los estados del mundo.¹⁵³

El cambio de paradigma, establecido a partir de la mencionada Convención Internacional de los Derechos del Niño, supone que “los niños no son considerados ya como una «tabula rasa», ni están predeterminados por la biología ni por los estímulos-respuestas, ni (...) por las ventajas o desventajas del ambiente, ni por los rígidos sometimientos a las pulsiones.”¹⁵⁴ Esta nueva concepción señala que

¹⁵² JARES, X.: *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular, S.A., 2002. Pág. 39. También en MAGALLÓN, C. Los derechos humanos desde el género. En AA.VV. *Los derechos humanos camino hacia la paz*. Zaragoza: Seminario de investigación para la paz, Centro Pignatelli. Pág. 247-267.

¹⁵³ LE GAL, J.: *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona, España: Graó, 2005. Pág. 43

¹⁵⁴ MALAGUZZI, L.: *La educación infantil en Regio Emilia*. Traducción de Alfredo Hoyuelos. Octaedro-Rosa Sensat. Temas de in-fan-cia. núm 3. Barcelona. 2001. Pág. 18

el niño no es un ser que debe ser tutelado por cuanto que no tiene capacidades. La Convención establece y reconoce, -al igual que las legislaciones específicas de los Estados parte de la Organización de las Naciones Unidas-, que el niño, niña y los adolescentes, como seres humanos que son, poseen sentimientos, aptitudes, capacidades, conocimientos propios de su edad. En consecuencia, están habilitados para participar activamente, en la medida de su desarrollo físico, emocional e intelectual en su devenir: en su propio proceso evolutivo y de aprendizaje y en cualquier ámbito de su vida (familiar, escolar y comunitario).¹⁵⁵

Además, la Convención Internacional de los Derechos del Niño, significó un cambio de paradigma general que generó deberes y obligaciones para la familia, la sociedad y el Estado, tendentes a redimensionar las propias formas de entender la vida en los diversos planos de interrelación entre niños y adultos para generar una nueva y real convivencia; pero además generó cambios en las interrelaciones personales con el saber y con la cultura.

Sin embargo, tal como lo recomienda Meirieu, debemos ser prudentes y escapar al malentendido que supuso la entrada en vigencia de la mencionada Convención, en relación a la consideración del niño como sujeto de derecho. Meirieu hace referencia a Janusz Korczak, el “inspirador de los derechos del niño”, y explica que el malentendido surge cuando se pierde de vista la consideración del niño

¹⁵⁵ SANZ, G.: Textos internacionales de derechos humanos sobre materia educativa y legislación básica. En SANZ, G.: *Principios, libertades y derechos educativos constitucionales*. Barcelona: Dulac edicions, 2000. Pág.41-46

como niño; cuando no se atiende a su condición de fragilidad y de ser en transformación que requiere de nuestra especial protección; cuando se le inmiscuye a la fuerza y demasiado pronto en nuestras disputas, combates, rivalidades y egoísmo de adultos.¹⁵⁶

Es necesario tener muy presente que la consideración del niño como sujeto de derecho, lo convierte en titular de los derechos y deberes reconocidos a la persona humana, desde el mismo momento de su nacimiento (algunos incluso luchan por el reconocimiento de tal condición desde la concepción). Sin embargo, la Convención Internacional de los Derechos del Niño es muy clara al establecer que, el goce y el ejercicio de tales atribuciones, se ejercerá de manera progresiva, en la medida del desarrollo evolutivo del niño, la niña y el adolescente.

Por otro lado, el reconocimiento de potestades, a estos grupos etéreos, que antes estaban sólo concebidas y reconocidas para los adultos (como el derecho a opinar y a que sus opiniones sean tomadas en consideración, a participar, a la intimidad y vida propia, a la libertad de expresión, entre otros) ha generado diversos debates de oposición a este hecho. Objeciones que se han fundamentado en la triste consideración del niño, niñas y adolescentes no como personas, sino como «objetos de tutela» debido a su condición de inmadurez física y emocional, y por tanto necesitados (as) de vigilancia y protección por

¹⁵⁶ MEIRIEU, P.: El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?. En Temas de in-fan-cia. núm.12. Octaedro-Rosa Sensat. Barcelona: 2004. Pág. 16

parte de las instituciones sociales llamadas por Ley a cumplir con esta obligación.¹⁵⁷

Debido a ello la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989, a diferencia de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 (que constituyó un documento solamente declarativo), estableció la obligación legal y jurídica, para los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas, de consolidar en suelo propio unas normativas específicas dirigidas a proteger y garantizar los derechos proclamados en su seno.

Así, logró construir un documento en el cual se reunieron todas las normas jurídicas y de disposición que se encontraban anteriormente dispersas en diferentes instrumentos jurídicos internacionales. Tales preceptos fueron agrupados en las categorías de *derechos de prestación* (para garantizar los medios de desarrollo de los derechos declarados); *derechos de protección* (para evitar y castigar los actos y prácticas abusivas contra la infancia); y, *derechos de participación* (para posibilitar y favorecer el ejercicio de sus libertades, facultades y deberes en la medida de su desarrollo y discernimiento).¹⁵⁸

¹⁵⁷ El antiguo paradigma, fundado en la consideración del niño, niña y adolescente como *menores objeto de tutela* por parte del Estado, la familia y de la sociedad, en cuanto al derecho a la educación, diseñó un proceso educativo fundado plenamente en teorías conductistas, en el que no importaban la pluralidad cultural; la comunicación y la expresión de sentimientos no tenían cabida; y con políticas educativas claramente asistencialistas en las que el proceso educativo se asumía como un deber del Estado pero no como un derecho de los ciudadanos.

¹⁵⁸ LE GAL, J.: *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona, España: Graó, 2005. Pág. 44

El derecho a la educación se convirtió en una de las normas fundamentales dentro del conjunto de derechos consagrados. Son igualmente derechos de avanzada, en el reconocimiento de su condición de sujetos de derecho, el derecho a *opinar* (“*Artículo 12* 1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”)¹⁵⁹ y el derecho a *participar* en todos los asuntos relacionados con su vida, la familia y la comunidad.

Sin embargo, y en concordancia con Meirieu, hemos de decir que la Convención Internacional de los Derechos del Niño se mueve en aguas no muy claras cuando establece dos exigencias que son muy difíciles de conciliar: por un lado, promulga, en su preámbulo, que “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento”. Por otro lado, establece disposiciones obligatorias en las que se garantizan el derecho a opinar, a la vida propia, así como plenas facultades para participar, tal como se establece en el artículo 31, numeral 2, que reza: “Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.”¹⁶⁰

¹⁵⁹ Preámbulo de la CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

¹⁶⁰ CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

La escuela debe realizar la síntesis de las exigencias establecidas en la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Por un lado, se exige en la labor de los educadores, atender a la disposición de que los niños, niñas y adolescentes son titulares de los derechos humanos. Igualmente se exige, a través de la acción educativa, el posibilitar que ejerzan su potestad de formarse y educarse en materia de tales derechos por medio de su propio ejercicio, sin perder de vista sus capacidades, posibilidades, desarrollo integral y capacidad de discernimiento.

Sabemos que la escuela tiene como una de sus funciones esenciales la socialización del niño y de la niña. Tal socialización supone el aprendizaje de las reglas de la convivencia, las cuales se fundamentan en el respeto por las personas. La escuela, entonces, debe propiciar oportunidades para que el alumnado participe activamente, asuma responsabilidades y ejerza sus derechos, todo de acuerdo a sus posibilidades cognitivas e intelectuales, y de esta manera descubra, a partir de la vida en clase, las reglas de la vida en sociedad, el deber de responsabilidad, el respeto por y hacia los otros, por y hacia sí mismo, y vaya construyendo su propia autonomía. La escuela debe formar al ciudadano en relación a todos los saberes necesarios para autogobernarse y ejercitarse en el goce pleno de sus derechos y facultades, porque no puede existir ciudadanía participativa sin socialización democrática.¹⁶¹

¹⁶¹ LE GAL, J.: *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona, España: Graó, 2005. Pág. 16-17

En suma, en el marco de una educación democrática, el docente debe propiciar la participación activa y real, el aprendizaje y la experiencia del goce y ejercicio de los derechos y deberes por parte del estudiantado, así como de todos los adultos que le rodean, para facilitar un aprendizaje real y efectivo, que les permita interiorizar el contenido teórico y práctico de los mismos, y que los capacitará para convivir con los otros de acuerdo a las normas de la sociedad.¹⁶²

Encontramos que para alcanzar dicho cometido, es necesario un proceso educativo que, además de la formación cognitiva, atienda al niño y a la niña en la amplitud de la pluridimensionalidad que lo y la conforman. Por tanto, se requiere y necesita una *institución educativa abierta* que responda a tales criterios formativos. Dicha institución debe consolidarse como un espacio idóneo para propiciar y favorecer la convivencia y las interrelaciones entre los adultos y los niños y niñas que allí asisten. En definitiva, la escuela debe ser *el lugar* apropiado para el desarrollo del pensamiento, de la discusión, del trabajo, del aprendizaje, de “las dificultades, los errores, las expectativas, el éxito, los interrogantes, y los problemas que, siempre, están presentes cuando tenemos que elegir.”¹⁶³

Dicha institución educativa abierta debe perfilarse como una instancia de participación de los miembros de la comunidad. Debe incluir a todos sus integrantes de manera tal que se posibilite la asunción de compromisos reales, por parte de los interesados, en la

¹⁶² MEIRIEU, P.: El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?. En Temas de in-fan-cia. núm.12. Octaedro-Rosa Sensat. Barcelona: 2004. Pág. 29

¹⁶³ MALAGUZZI, L.: La educación infantil en Regio Emilia. Traducción de Alfredo Hoyuelos. En Temas de in-fan-cia. núm 3, Octaedro-Rosa Sensat. Barcelona. 2001. Pág. 61

construcción, mediante la acción educativa, de un dominio suficiente de los saberes necesarios, para colaborar en la formación de los más jóvenes en cuanto al ejercicio de sus libertades y su derecho de participación con discernimiento y autonomía.¹⁶⁴ Para ello se hace necesaria la conciliación de objetivos reales y factibles de alcanzar (esto es posible en la medida en que se estudien las oportunidades, ofertas y disponibilidad del ambiente y del trabajo) con una buena organización del trabajo, para, de esta manera, intentar facilitar el tránsito del pensamiento a la acción, puesto que se favorecería la interiorización de un proyecto educativo de tal índole.

La escuela debe perfilarse en su proyecto como una entidad abierta hacia la comunidad y debe abarcar y permitir la participación de todos.¹⁶⁵ De modo que los integrantes de ese sistema abierto que debe ser la escuela, deben asumir y cumplir su cuota de compromiso y responsabilidad para que el niño, la niña y, más adelante, los adolescentes, conozcan y desarrollen en armonía, respeto y libertad todas sus potencialidades al lado de sus compañeros, de sus docentes y de su familia.

En virtud de ello, el docente, como uno de los co-responsables en tal tarea dentro del centro escolar, debe actuar como mediador y facilitador de los aprendizajes del estudiantado. Su rol se constituye en una de las piedras angulares del proceso educativo, y en el contexto

¹⁶⁴ LE GAL, J.: *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona, España: Graó, 2005. Pág. 27

¹⁶⁵ SANZ, G.: Textos internacionales de derechos humanos sobre materia educativa y legislación básica. En SANZ, G.: *Principios, libertades y derechos educativos constitucionales*. Barcelona: Dulac edicions, 2000. Pág.41-46

específico de los derechos del niño y del adolescente, al igual que todos los actores participantes en el centro escolar, está llamado, moral y legalmente, a propiciar las alternativas idóneas y necesarias para facilitar el aprendizaje, pero también el goce pleno y efectivo de sus derechos y a exigirles el cumplimiento de sus deberes. Todo ello en el marco de un proceso educativo encaminado al desarrollo de su autonomía y libertad, al amparo de los valores democráticos comunes que hacen posible la convivencia y el desarrollo de los procesos socio-culturales en cualquier sociedad.¹⁶⁶

En definitiva, la consideración de los niños como sujetos de derecho, ha supuesto un cambio de paradigma total en lo que a nuestra (la de los adultos) manera de relacionarnos con ellos se refiere. Ya no sólo las conclusiones de diversos estudios serios, sino la misma ley nos indica, lo que siempre hemos sabido pero nos hemos negado a reconocer: que el niño es poseedor de sus propios conocimientos, ideas, actitudes y capacidades y que, como ser humano que es, merece todo nuestro respeto y atención en la tarea de acompañarlo en el desarrollo integral de su personalidad, de sus propias potencialidades y en la formación necesaria para su integración efectiva en la sociedad.

La escuela debe colaborar con el mandato establecido en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, de la Niña y de los Adolescentes. Para ello, el proceso educativo, debe encaminarse a

¹⁶⁶ LE GAL, J.: *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona, España: Graó, 2005. Pág. 16

desarrollar la participación de aquéllos, como el mecanismo que fundamentará su formación y concienciación en el disfrute, en el goce y en el ejercicio responsable y autónomo, en la medida de su desarrollo cognitivo, psico-social, físico y emocional, de todos los derechos consagrados a la persona humana, entre ellos el mismo derecho a participar en los procesos sociales de su entorno.

Es la participación consciente, racional y autónoma (de acuerdo a cada estadio de desarrollo cognitivo y moral) la que propiciará, en los niños, niñas y adolescentes, en un primer momento, la aceptación de valores y normas constituidas socialmente. Seguidamente, debe favorecer la interiorización de dichos valores y normas como principios necesarios para la convivencia democrática, en los términos esperados por la sociedad; para que, finalmente, puedan consolidarse como signos indelebles en la actuación de estos sujetos como verdaderos ciudadanos en el futuro. Por ello debemos tener en cuenta, como lo señala Arendt, citada por Meirieu, que "...el papel de la educación consiste, al mismo tiempo, en introducir al niño en el mundo, ordenada y progresivamente, y preservarlo de las vicisitudes de la vida para que conserve intacto su poder de «renovar el mundo».¹⁶⁷

¹⁶⁷ MEIRIEU, Philippe. El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?. En Temas de in-fan-cia. núm.12. Octaedro-Rosa Sensat. Barcelona: 2004. Pág 29

4.3. La Participación y sus dimensiones

Hemos venido acotando que el individuo, como ser social que es, se va apropiando gradualmente de los elementos que la cultura le va proporcionando, elementos que darán “cuerpo” a su formación. De igual manera sucede con la adquisición de las competencias necesarias para participar; porque la participación, al igual que la educación, tiene un carácter eminentemente social. Mal podría participar el sujeto en un proceso si no hay un interlocutor con el cual interactuar; y el hombre sólo puede interactuar con otros hombres; y su autoconstrucción sólo es posible en la medida de la intersubjetividad. Este carácter social de la participación supone el desarrollo de la autonomía personal orientada hacia el interés y la valoración de lo colectivo, así como al establecimiento de vínculos, relaciones y proyecciones en el seno de su ámbito de relación.¹⁶⁸

La participación ciudadana sólo es posible en una sociedad democrática. Y tal sociedad, además de ser un sistema para la representación política de las preferencias de la ciudadanía a través de los representantes elegidos, nos exige tomarnos un interés activo mínimo por el mundo que nos rodea y por los problemas de los demás. Porque toda sociedad verdaderamente democrática, es también un ámbito de participación, mediante el cual expresamos nuestra pertenencia a una comunidad moral de hombres y mujeres libres.¹⁶⁹

¹⁶⁸ SANZ, G.: El principio de participación educativa de los sujetos sociales del proceso educativo. En SANZ, G.: *Principios, libertades y derechos educativos constitucionales*. Barcelona: Dulac edicions, 2000. Pág.197-215

¹⁶⁹ CAMPS, V., y GINER, S.: Pertenecer y participar. En CAMPS, V., y GINER, S.: *Manual de Civismo*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 2008. Pág. 139-140.

En tal sentido, Cortina nos señala que:

...la democracia *moralmente deseable y legítima* no se reduce a un mero mecanismo, sino que consiste en un modelo de organización social, basado en el reconocimiento de la *autonomía de los individuos* y de cuantos *derechos* lleva aparejado el ejercicio de tal capacidad autolegisladora y en el reconocimiento de que la dirección de la vida comunitaria debe ser el resultado de *igual participación* de todos. El respeto por la autonomía individual y colectiva sólo se adquiere desde una forma de vida participativa, que ayuda a desarrollar el sentido de la justicia.¹⁷⁰

Hemos afirmado que la característica fundamental de los sistemas democráticos es el reconocimiento a sus ciudadanos y ciudadanas de los derechos y garantías y la exigencia en el cumplimiento de sus deberes, proclamados en el ordenamiento jurídico, de los cuales dicho(a) ciudadano(a) es titular de pleno derecho.

Ahora bien, como también hemos señalado, no basta que dichas facultades y obligaciones estén establecidas en el marco meramente declarativo de un conjunto de normas, sino que el Estado debe posibilitar las instancias y las acciones necesarias para que los miembros de la sociedad ejerciten realmente su ciudadanía,¹⁷¹ por diversas razones. Una, porque “El orden democrático se logrará tan sólo con la participación de todos en cuanto persona, lo cual

¹⁷⁰ CORTINA, A., Democracia como forma de vida. En CORTINA, A.: *Ética sin moral*. Madrid: Editorial Tecnos, 2008. Pág. 257

¹⁷¹ DEWEY, J.: *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2001. Pág. 90

corresponde a la realidad humana.”¹⁷² Otra, porque la *participación*, supone la posibilidad real de que los ciudadanos, directa o indirectamente, se comprometan con el juego democrático, en la lucha y la defensa de todas las prerrogativas de que cada uno(a) es soberano(a). Y, en tercer lugar, porque, como miembros de un colectivo, al participar, los ciudadanos conocen y reconocen la importancia de su incorporación activa en la formulación y ejecución de iniciativas para el fortalecimiento de las instituciones que conforman la sociedad democrática en la que se desenvuelven.

Queremos decir que, aunque es supremamente trascendental la tendencia de establecer el cuerpo jurídico que consagra la garantía del bienestar para todos los ciudadanos como rasgo de una sociedad democrática, el fortalecimiento de esta sociedad y de sus instituciones se fundamenta, especialmente, en la participación activa de dichos ciudadanos. Porque, tal como ha sido concebida históricamente la democracia, esta sólo se sostiene y se robustece con la expresión real de la voluntad de sus ciudadanos. Y tal voluntad únicamente se hace visible cuando aquéllos cumplen, paradójicamente, desde su libertad y autonomía, con las obligaciones a que están llamados por Ley y con ocasión de sus relaciones en la sociedad.

Sin intentar adentrarnos en la significación filosófica de la libertad, sino tratando de determinar su acción dentro de la dinámica social, es necesario señalar que, la libertad del ciudadano, tal como la concebimos, no está referida a una libertad absoluta, libre de ataduras

¹⁷² ZAMBRANO, M.: *Persona y democracia*. Madrid: Ediciones Siruela, 1996. Pág. 207

o de obligaciones.¹⁷³ Esto es así porque, en virtud de la protección que cada miembro recibe de la sociedad en que convive, se genera la obligación, para el beneficiario de tal protección, de una contraprestación: la vida en sociedad requiere necesariamente que cada uno se comprometa a observar una cierta línea de conducta para con los demás.¹⁷⁴

De tal manera que tal condición, la de ser libres y autónomos, requiere antes, como lo señala Savater, de un proceso coactivo de enseñanza, de instrucción y de habituación que conduzca a las personas a “*liberarse*: de la ignorancia prístina, del exclusivo determinismo genético moldeado según nuestro entorno natural y/o social, de apetitos e impulsos instintivos que la convivencia enseña a controlar.¹⁷⁵

Por tanto, para que los ciudadanos aprendan a actuar desde su *libertad y autonomía*, se requiere de un proceso educativo que otorgue al alumnado herramientas cognitivas, actitudinales y procedimentales para actuar de acuerdo con las exigencias de los diversos ámbitos de la sociedad en que se desenvuelve. Y tales aprendizajes le permitirán elegir los criterios para posicionarse y esgrimir argumentos para ello; para plantearse metas y alcanzarlas; para rechazar imposiciones desde el análisis racional; para someter a escrutinio serio los programas y estrategias de las políticas estatales; para ingresar como miembro activo en las demandas que la sociedad ofrece y posibilita; para

¹⁷³ CAMPS, V., y GINER, S.: Derechos y Deberes. En CAMPS, V., y GINER, S.: *Manual de Civismo*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 2008. Pág. 43-53.

¹⁷⁴ MILL, J. S.: *Sobre la libertad*, Madrid: Edaf, 2004.

¹⁷⁵ SAVATER, F.: *El Valor de Educar*. Colombia: Editorial Ariel, 1997. Pág. 93

acceder a instancias de planificación, organización y ejecución de programas y políticas de cualquier índole, y todo ello hacerlo desde la autonomía que sólo “una cabeza bien puesta”¹⁷⁶, usando los términos de Morin, puede hacer. En definitiva, la libertad y autonomía alcanzadas mediante la educación hacen posible la participación consciente y racional de los ciudadanos.

Tal consciencia, autonomía y libertad nos remiten necesariamente a entender que “la educación funciona por convicción y persuasión, así como por obligación, pero sólo gracias a las dos primeras, una vez finalizada la etapa educativa, quedarán inculcadas las virtudes personales.”¹⁷⁷ De tal manera, que la participación sólo puede ser entendida a partir de la claridad con que los ciudadanos deciden incorporarse a los diversos procesos que se suceden en la sociedad, lo cual sólo es posible cuando los ciudadanos han ejercido su derecho a una educación integral y de calidad que les haya proporcionado los fundamentos sólidos para tomar, autónoma y racionalmente, sus propias decisiones.

Cuando nos adentramos en el difícil campo de la definición de la participación, siempre nos encontraremos con tan múltiples lecturas y acepciones del término como conceptos, ideas y dimensiones particulares de la vida existen, producto de las perspectivas, miradas y posiciones de cada uno en relación con la experiencia de cada cual en este campo.

¹⁷⁶ MORIN, E.: *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Argentina: Nueva Visión, 1999.

¹⁷⁷ MILL, J.S.: *Sobre la libertad*. Madrid: Edaf, 2004. Pág. 173

Si buscamos la definición etimológica del verbo participar hallaremos que proviene del latín *participare* (de *partis* 'parte' y *capiare* 'tomar'). Su etimología nos conduce a interpretar su significado en concordancia con el Diccionario de la Real Academia Española como: 'tomar, tener parte'. Tomar parte en algo exterior a uno mismo. La significación está referida a la capacidad de una persona de tomar decisiones (decidir) sobre cosas que le conciernen.

Además, el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) señala su significado, entre otros, en los siguientes términos:

participar.

(Del lat. *participāre*).

1. intr. Dicho de una persona: Tomar parte en algo. Cuando significa 'intervenir, junto con otros, en algo',
2. intr. Recibir una parte de algo. Cuando significa, dicho de alguien, 'corresponderle una parte de algo que se reparte',
3. intr. Compartir, algo con alguien y tener algo en común con otros.

Los diversos significados señalados por el DRAE nos acercan al contenido esencial que supone el participar. La primera y tercera acepciones: 'intervenir, junto con otros, en algo' y 'compartir algo con alguien y tener algo en común con otros' evidencia la característica fundamental de dicha acción: el ejercicio compartido de la actividad. Así, si nos referimos a la participación en el proceso educativo, debemos entenderlo como un proceso en el que interactuamos junto con otros, tanto para aprender como para enseñar, actividades que nos son comunes en el proceso educativo. Luego, la participación en la educación, supone lo necesariamente social y cooperativo que debe ser y es este proceso.

La segunda referencia del DRAE tampoco nos aleja del significado de la participación en el proceso educativo, porque, efectivamente, en el juego de los roles a cumplir, cada uno tiene el suyo, que en ocasiones comparte con los otros. Y cada uno recibe una parte de ese todo que es el sistema educativo en el que se mueve el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a los intereses, búsquedas, intenciones, posibilidades, potencialidades, aptitudes y capacidades particulares.

Tal multiplicidad de sentidos, así como los que señalaremos en la dimensión legal y jurídica y en la pedagógica, sobre el contenido de lo que reviste el derecho a participar, anticipa la imposibilidad de entenderlo con un significado unívoco. Por tanto, para completar la idea de participación en la escuela, se hace necesario también analizar, desde la observación directa, la participación real de los alumnos en el aula: cómo entienden la participación; cómo se involucran (o no) activamente en el desarrollo de los temas y de las actividades planificadas para el grupo en el espacio del aula y fuera de ella; qué oportunidades tienen de incidir en la planificación y en la toma de decisiones escolares. Todo ello nos ayudará a acercarnos a la comprensión apropiada de dicho derecho, de acuerdo a lo que los adolescentes entienden sobre aquél y a la definición particular que tiene el docente frente a este derecho tan discutido y tan poco ejercido en la realidad por los alumnos.

4.3.1. Dimensión legal y jurídica de la participación

El derecho a y el deber *de* participar, como uno de los derechos civiles y políticos fundamentales de la persona humana, está consagrado en el artículo 21 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, en los siguientes términos:

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.¹⁷⁸

De la redacción del artículo 21 de la mencionada Declaración, se desprende que la participación, es un derecho reconocido para el género humano; en consecuencia, su goce y ejercicio están consagrados para todos los hombres y las mujeres que, en la medida de su capacidad (física, jurídica, cognitiva), lo hagan efectivo y lo ejerzan en el seno de la sociedad en que se desenvuelven.¹⁷⁹

El señalado artículo 21 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, abarca algunas instancias de participación de los sujetos en las relaciones sociales y políticas que se desarrollan en el país al que

¹⁷⁸ DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. Artículo 21

¹⁷⁹ SANZ, G.: El principio de participación educativa de los sujetos sociales del proceso educativo. En SANZ, G.: *Principios, libertades y derechos educativos constitucionales*. Barcelona: Dulac edicions, 2000. Pág.197-215

pertenecen y/o fuera de sus fronteras. Tales instancias de participación ciudadana están referidas a aquellas prácticas políticas mediante las cuales los ciudadanos y ciudadanas pueden incidir sobre alguna dimensión de aquello que es público.¹⁸⁰ Entre ellas tenemos:

- a) La participación directa: en el ejercicio de funciones propias del gobierno, en cualquiera de sus ámbitos de Poder: Ejecutivo, Legislativo y/o Judicial;
- b) La participación indirecta: a través de la representación de los ciudadanos que supone la elección de un representante en las instancias de poder antes señaladas;
- c) Mediante el ejercicio de funciones públicas;
- d) Mediante el derecho y el deber de ejercitar el voto;
- e) Mediante la pertenencia a organizaciones de carácter no gubernamental, o a instituciones, sociedades y fundaciones sin fines de lucro que tengan como objetivo actividades de ayuda, socorro, educación, alimentación, dirigidas a mejorar las condiciones de vida de los menos favorecidos.

Se podría enumerar más opciones en el ámbito nacional, pero más allá de estas fronteras territoriales, en la actualidad, las posibilidades de participación en proyectos de índole global, cada día son más amplias. El ejercicio del derecho a participar presupone la existencia de diversas instancias, organizaciones e instituciones de variada índole que ofrecen a los ciudadanos, interesados y/o necesitados, la posibilidad de incorporarse activa y voluntariamente a

¹⁸⁰ PARÉS, M.: *Participación y calidad democrática*. Barcelona: Ariel, 2009. Pág. 75

ámbitos de acción de carácter internacional y mundial. De hecho, existen cientos de miles de instituciones de ayuda humanitaria en el mundo, dirigidas a tratar de garantizar que los derechos humanos, consagrados para toda la humanidad, efectivamente puedan ser ejercidos por todos en el mundo, y ello sólo es posible con la participación solidaria del grupo social más afortunado que es el menos numeroso.

La consideración legal y jurídica de la participación supone un sujeto capaz de concebir, planificar y ejecutar proyectos sociales de acuerdo a las condiciones y posibilidades del espacio socio-político en que los proyecta, para coadyuvar con el desarrollo de la sociedad, asumiendo los problemas colectivos de esa sociedad en que se desenvuelve, superando los individualismos e intereses personales más inmediatos o directos.

Estos aspectos que hemos señalado los encontramos desarrollados igualmente en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, artículo 1, apartado 1 que establece que la educación debe «capacitar a todas las personas para participar activamente en una sociedad libre».

En la Ley Orgánica de Educación española, lo que se perfila es la posibilidad de lograr la participación activa, consciente, constante y cotidiana de los niños, niñas y adolescentes en los diversos ámbitos de interrelación de su vida, y prepararlos (as) para actuar en las diversas dimensiones sociopolíticas, culturales, medio-ambientales que le afecten.

La Constitución española “considera la participación como un principio estructurador de todo el ordenamiento propio del Estado Social y Democrático de Derecho, y de una sociedad que progresa en democracia. Para ello necesita una ciudadanía activa y organizada y que la sociedad y el Estado se permeabilicen por medio de estructuras participativas.”¹⁸¹

Dicha Constitución española, en el artículo 9 numeral 2, establece que el principio de participación y su consideración como derecho, sólo es posible en la medida en que los Poderes Públicos promuevan y favorezcan las condiciones reales y efectivas para su goce y ejercicio por parte de los destinatarios del derecho, quienes no son otros más que los ciudadanos. Este derecho a participar debe asentarse sobre los baluartes de la igualdad y libertad, y en el entendido de que la proclamación de la voluntad colectiva de construir una sociedad democrática de acuerdo a las exigencias de los retos actuales, requiere la formación e intervención de la ciudadanía activa.

Es preciso acotar que la Constitución española, da primacía a la democracia representativa sobre la democracia directa, lo que supone que algunos grupos, sujetos o personas jurídicas políticas tienen mayores posibilidades de participar directamente en los asuntos públicos que otras, quienes deben conformarse con la participación por medio de sus representantes o elegidos. Esto es así, porque como sabemos, el principio de participación, al igual que el resto de principios constitucionales, se fundamenta en la interrelación entre el modelo de

¹⁸¹ TRILLA, J. y NOVELLA, A.: Educación y Participación Social de la Infancia. España, Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 26, 2001. Pág 137-164.

Estado, de sociedad y de persona humana constitucionalmente configurado.¹⁸²

4.3.2. Dimensión pedagógica de la participación

El principio de participación del alumno en el proceso educativo, surge como consecuencia de un importante movimiento teórico, dentro de la historia de la Pedagogía durante el siglo XX, que tenía como intención fundamental la superación del autoritarismo que impregnaba las prácticas escolares.¹⁸³ La pretensión consistía en eliminar el uso del castigo, la represión, las relaciones verticales en las que la autoridad estaba marcada, exclusivamente, por los docentes y demás miembros que conformaban la jerarquía del centro educativo. Además se intentaba superar la consideración del alumno como mero receptáculo de los conocimientos, y del docente como “propietario” absoluto del saber.

Como lo señala Novella Cámara, mediante este tipo de educación autoritaria se pretendía reproducir en la escuela el mismo modelo de una sociedad jerárquica, cuyos referentes sociopolíticos y patrones de convivencia eran establecidos, –también autoritariamente–

¹⁸² SANZ, G.: El principio de participación educativa de los sujetos sociales del proceso educativo. En SANZ, G.: *Principios, libertades y derechos educativos constitucionales*. Barcelona: Dulac edicions, 2000. Pág.197-215

¹⁸³ PUIG ROVIRA, J.: Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. En TRILLA (Coord.), CANO, CARRETERO, y otros: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, España: Graó, 2007. Pág. 151-176.

por la máxima autoridad que, igualmente, señalaba las funciones de cada uno de los sectores de la población.

Era la dinámica del poder por el saber, según la cual el proceso educativo, entendido como “inculcación de saberes” desembocaba en la simple reproducción de conocimientos y en la separación en estratos de la sociedad. Es decir, las personas tenían predeterminado su futuro aún antes de nacer, de acuerdo a la clase social a la que pertenecieran, y la educación debía garantizar que tal situación así continuase. “La libertad y el saber estaban en manos de unos cuantos, los cuales se encargaban de mover los hilos de la sociedad.”¹⁸⁴

El papel de la pedagogía, como nos lo indica Novella, es luchar contra los autoritarismos de cualquier especie, y en el marco de esa lucha, en respuesta a la gravedad de las ofensas a la integralidad de los niños, niñas y adolescentes en general, surgen diversos movimientos educativos dirigidos a enfrentarse a este modelo que usaba la represión y la violencia (“la letra con sangre entra”) para intentar, desde métodos más humanos y respetuosos, consolidar el respeto a la libertad y defender el derecho de los alumnos de participar en todos los procesos concernientes a su aprendizaje.

La educación debería consolidarse, entonces, como el proceso idóneo en la formación de personas libres y autónomas, capaces de expresar sus sentimientos, y de actuar de acuerdo a los valores

¹⁸⁴ NOVELLA, Cámara, Anna. La participació social de la infància a la ciutat: Estudi sobre l'experiència de l'ajuntament de Sant Feliu de Llobregat. Tesis Doctoral. Barcelona, setembre 2005. www.tesisenxarxa.net

positivos de la sociedad y comunes a su propia naturaleza. Esto sólo es posible si se les permite actuar y experimentar en los espacios de una escuela democrática, es decir, bajo un régimen de libertad que respete los valores propios de la convivencia. Lo cual nos indica que la institución educativa, en su hacer cotidiano, debe fundamentarse en el respeto y la práctica de los valores y principios de la democracia, sin que ello signifique que se deban copiar o imitar los modos de conducirse de la democracia política.¹⁸⁵

Hemos aseverado que la participación de los niños, niñas y adolescentes es susceptible de ser ejercida en todos los ámbitos de relación de su vida: el familiar, social, político, religioso, educativo, entre otros, y que abarca igualmente una multiplicidad de acciones que también son consideradas derechos: opinar, expresar sus sentimientos, ser escuchados por los adultos.

Con respecto a la participación de los niños, niñas y adolescentes en el proceso educativo Sanz nos dice que:

Es claro que una democratización del sistema educativo está en la base de una real democratización del sistema político. La sociedad democrática se desarrolla en base a decisiones políticas racionales, y por lo tanto es dependiente de la racionalidad de las decisiones del individuo aislado, de su educación política democrática. Recordemos que Zambrano afirma que la democracia es el único sistema en el cual no sólo está permitido, sino que es exigido ser

¹⁸⁵ PUIG ROVIRA, J., MARTIN, X., ESCARDIBUL, S., NOVELLA, A.: *Cómo fomentar la participación en la escuela: propuesta de actividades*. Barcelona, España: Graó, 1999. Pág. 17

persona. El sistema educativo consolida y construye la democracia.¹⁸⁶

En consonancia con Sanz es preciso acotar que la democracia, como producto cultural que es, y por tanto, imperfecto aunque con posibilidades de perfectibilidad, responde a un conjunto de prácticas sociales mediante las cuales, cada uno objetiva su propia idea de ella. La realización de la persona, el logro de sus intereses, tanto individuales como los comunes al grupo, sólo son viables en el seno de espacios sociales que posibiliten y permitan la comunicación, la expresión de ideas y sentimientos, la explanación de aspiraciones y proyectos de corte individual y/o comunitario. Pero el logro de tales aspiraciones sólo encontrará su correlato en la realidad en la medida en que los ciudadanos se involucren, participando activa y solidariamente, en su consecución.

Una sociedad democrática se distingue, esencialmente, por la posibilidad real de participación activa y de co-responsabilidad solidaria y compartida de sus ciudadanos en los problemas que la afectan.¹⁸⁷ De manera que de los significados analizados podemos concluir que, aunque en principio la participación se perfila como una acción personal, autónoma, que responde a las exigencias de la propia conciencia y expresa las propias convicciones, ésta sólo es posible realizarla en la vida social, en el ámbito de interrelación de los seres humanos, en la convivencia diaria.

¹⁸⁶ SANZ, G.: El principio de participación educativa de los sujetos sociales del proceso educativo. En SANZ, G.: *Principios, libertades y derechos educativos constitucionales*. Barcelona: Dulac edicions, 2000. Pág.197-215

¹⁸⁷ DAHL, R.: *La democracia, una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus, 1999.

Esta idea nos conduce a la certeza de que en el ámbito educativo, que reproduce las formas de convivencia en la sociedad, las estrategias y actividades, así como los contenidos educativos, deben estar encaminados a formar a los niños, niñas y adolescentes en los principios de participación democrática, puesto que así se contribuye al fortalecimiento de las sociedades democráticas y al uso de los signos distintivos del animal hombre frente a los otros animales: el diálogo, el consenso, la solución de los conflictos por vías pacíficas, sobre la base del respeto y la consideración de quienes no compartan nuestras mismas opiniones.

En relación a la educación democrática Martínez Bonafé señala que “es también la manera como aprendemos a reconocernos nosotros mismos y a reconocernos en la relación con las otras personas en el interior de este marco de relaciones políticas.”¹⁸⁸ Por tanto, el sistema educativo y su proceso, como dimensión eminentemente social, requiere de la participación activa, libre y positiva de todos los actores afectados al mismo: todos los miembros de la escuela, la familia, las fuerzas vivas e instituciones de la comunidad, desde una concepción no monopolizadora, sino integradora, en el que los participantes se sientan pertenecientes a la institución y, en consecuencia, se responsabilicen por su propia acción educativa.

La participación, así como la expresión de sentimientos, las opiniones respetuosas no discriminantes, no sólo son derechos otorgados a los niños como sujetos de derecho reconocidos. Más allá

¹⁸⁸ MARTÍNEZ Bonafé, Jaime (Coord), CABELLO, M. Josefa, GIMENO SACRISTÁN, José y otros: *Ciudadanía, Poder i Educació*. Barcelona, España: Graó. 2003. pág 8

de esta consideración, son principios en los que debemos formar a los niños y a las niñas para que vayan desarrollándose en el ejercicio real de la convivencia democrática, es decir, en el ejercicio de los valores de la ciudadanía.

De acuerdo a la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la Constitución de la República de España, la Ley Orgánica de Educación y otros instrumentos jurídicos de carácter nacional e internacional que hemos mencionado anteriormente, los niños, niñas y adolescentes tienen el derecho a participar en las diversas esferas de su vida: en el contexto familiar, escolar y comunitario como seres sociales que son, y además como personas que gozan de la titularidad de derechos y deberes que los habilitan para interrelacionarse con los otros hombres y con las instituciones de la sociedad.

Educar y formar a los niños, niñas y adolescentes en los principios de la participación democrática, se constituye entonces, en una tarea también colectiva, de corte social. Tarea en la que la familia, la escuela y la sociedad estamos llamados por fuerza de Ley a integrarnos, no sólo mediante el ejemplo teórico, sino mediante la práctica consciente, racional e intencionada de actividades dirigidas a desarrollar en aquéllos su capacidad participativa en la esperanza de formar los “constructores del futuro” que el mundo necesita. Como dice Bruckner:

En definitiva, no hay más que un medio de progresar, y este es profundizando incansablemente en los grandes valores de la democracia, de la razón, de la educación, de la

responsabilidad, de la prudencia; es reforzando la capacidad del hombre de no doblegarse jamás ante el hecho consumado, de no sucumbir al fatalismo.¹⁸⁹

En este sentido lo que nos queda por delante es colaborar con el tejido social educando a nuestros niños, niñas y adolescentes en la profunda responsabilidad que deben asumir en la construcción de su propia historia personal así como en la construcción de los baluartes de la convivencia social y democrática. Y eso sólo será posible en la medida que los individuos sean capaces de participar activa y autónomamente en el logro de estos cometidos de acuerdo a las normas sociales, éticas, morales, jurídicas y religiosas que existen en toda sociedad.

En relación a los objetivos que, en cuanto a la formación en valores de la convivencia, están planteados desde la asignatura Educación para la Ciudadanía, al igual que la formación en ciudadanía y en Derechos Humanos, la participación se constituye en uno de los pilares fundamentales para fortalecer los valores de solidaridad, respeto, igualdad, equidad, justicia social, etc. En este sentido, la educación democrática, y en consecuencia, el ejercicio de los niños, niñas y adolescentes de su derecho a un proceso educativo integral y de calidad, en el que la participación sea su santo y seña, debe estar encaminado a la formación y adquisición de conocimientos, actitudes y acciones cónsonas con los valores de la democracia.

¹⁸⁹ BRUCKNER, P., *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama, 2005. Pág. 285

Tal proceso educativo debe asumir la participación de los alumnos (as) desde los aspectos antes mencionados: la participación como un derecho universal del género humano y, por ende, reconocido a niños, niñas y adolescentes; y la participación como un valor, por tanto, encaminada a formar a aquéllos, especialmente, en dimensiones¹⁹⁰ que les permitan desarrollar las capacidades para autoconocerse (aprender a ser) y para interrelacionarse con los otros de manera adecuada (aprender a convivir); evidentemente sin descuidar aspectos tan importantes para su autoconformación como su desarrollo cognitivo (aprender a aprender) y el desarrollo de habilidades y destrezas (aprender a hacer), porque como seres multidimensionales que somos, nuestra totalidad requiere el desarrollo equilibrado de cada dimensión para aprender a ser verdaderos ciudadanos.

4.4. La Convivencia Ciudadana

El pensamiento Occidental de la actualidad se afianza sobre diversas bases culturales: la hebrea, la griega, la latina.¹⁹¹ De modo que para arribar a nuestra autoconcepción ética,¹⁹² como *hombres occidentales*, hemos de referirnos una y otra vez a nuestros orígenes,

¹⁹⁰ DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, 1996.

¹⁹¹ VILANOVA T., C., Jerusalén en la historia: el pensamiento neohebraico. (Documento impreso. Atención del autor.) Igualmente, VALLE, J.: *La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico*, España, Revista Española de Educación Comparada, 10, 2004, p. 20.

¹⁹² HABERMAS, J.: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta, S.A., 2008. Pág. 168

hemos de recurrir al legado cultural e histórico de esas vertientes originarias.

En ese ejercicio filosófico, Lledó, analizando la búsqueda de sentido, por parte de los pensadores de la Grecia clásica, de los términos *cultura*, *política* y *educación*, nos señala que no hay posibilidad de igualdad, de cambio, de transformación entre los ciudadanos, si no hay un proceso educativo, si no existe una política educativa que los posibilite:

El reconocimiento de que la cultura se creaba entre los entramados de la *Polis* y de que la convivencia era algo más que la manifestación de los intereses del individuo o de su clan, trajo consigo el fundamento principal de la convivencia, la *Paideía*, la educación, exigencia ineludible de la democracia.¹⁹³

En tal sentido, en relación al tema que nos ocupa, debemos decir que el objetivo esencial de la Educación para la Ciudadanía, la convivencia, sólo será posible merced un proceso educativo democrático, dirigido a formar a los miembros de la sociedad en los principios de la libertad responsable, la igualdad y la justicia,¹⁹⁴ puesto que “la función propia de la educación es, sobre todo, cultivar al hombre, desarrollar los gérmenes de humanidad que están en

¹⁹³ LLEDÓ, E. *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2009. Pág. 55

¹⁹⁴ ÁLVAREZ-URÍA, F. Educación para la ciudadanía. En MARX, K., WEBER, M., y DURKHEIM, E.: *Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Edición, presentación y postfacio de ÁLVAREZ-URÍA, F. Madrid: Morata, 2007. Pág. 9.

nosotros.”¹⁹⁵ Y, siendo, además, que tales principios son los fundamentos morales y legales de la convivencia, entonces, si la condición esencial de la persona humana es “el saber que convivimos con todos los que aquí conviven y aún con los que convivieron”,¹⁹⁶ debe aprender también que ese convivir “quiere decir sentir y saber que nuestra vida, aún en su trayectoria personal, está abierta a la de los demás, no importa sean nuestros próximos o no; quiere decir saber vivir en un medio donde cada acontecer tiene su repercusión, no por inteligible menos cierta.”¹⁹⁷

De manera que vivir “con” el otro y/o los otros y, por tanto, ser miembro de una comunidad, supone la obligación para cada uno de cumplir una serie de normas, reglas, pautas, de todo tipo –políticas, morales, religiosas, usos y costumbres sociales- establecidos culturalmente para hacer posible el ejercicio real de los derechos y facultades de cada uno, así como el cumplimiento de nuestros deberes y obligaciones en aras de una real y buena convivencia ciudadana.

Cuando pensamos en términos de convivencia ciudadana no podemos soslayar el rol que la sociedad democrática juega en este proceso en el cual se interrelacionan los sujetos pertenecientes a aquella.¹⁹⁸ Porque el vivir en sociedad exige, a cada quien, la

¹⁹⁵ DURKHEIM, E.: *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta, 1982. Pág. 396.

¹⁹⁶ ZAMBRANO, M.: *Persona y democracia*. Madrid: Ediciones Siruela, 1996. Pág. 25.

¹⁹⁷ ZAMBRANO, M.: *Persona y democracia*. Madrid: Ediciones Siruela, 1996. Pág. 25 y 26

¹⁹⁸ DURKHEIM, E.: *Educación y democracia. El papel de los grandes hombres en la historia*. En MARX, K., WEBER, M., y DURKHEIM, E.: *Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Edición, presentación y postfacio de ÁLVAREZ-URÍA, F. Madrid: Morata, 2007. Pág. 77-83.

observación de una línea de conducta, de una actitud que esa sociedad, consensuadamente, acepta como buena y deseable y la demanda de todos y cada uno de sus miembros.

En definitiva, la convivencia depende del cumplimiento, por parte de los sujetos miembros de la sociedad, de sus derechos y deberes y de la actitud y las acciones que dichos sujetos asuman frente a los derechos, deberes, actitudes y acciones de sus conciudadanos.¹⁹⁹

Por otro lado, las diversas formas de relacionarnos y el hecho de pertenecer a una comunidad moral específica, señalan los modelos de convivencia, es decir, no existe una sola forma de convivir dentro de una sociedad. Nuestro modo de convivir depende del ámbito en que nos relacionemos; porque no actuamos, ni decidimos de igual manera frente a nuestra familia y amigos que frente a los vecinos, profesores, o en el ámbito laboral. Pero tal como lo señala Jares, lo común y connatural al modelo de convivencia democrática es que:

...está asentado en el Estado de derecho y en el cumplimiento de todos los derechos humanos para el conjunto de la ciudadanía. Los derechos humanos favorecen la convivencia democrática en tanto en cuanto apuestan por un tipo de sociedad asentada en los valores democráticos y en la justicia social, dimensiones que chocan frontalmente con los intereses de los que defienden el beneficio particular y el dominio. Los derechos humanos optan por un tipo de relaciones sociales y económicas basadas en la justicia, la igualdad y la dignidad de las

¹⁹⁹ CAMPS, V., y GINER, S.: *Convivir*, En CAMPS, V., y GINER, S.: *Manual de Civismo*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 2008. Pág. 13-27

personas, al mismo tiempo que hacen incompatibles otras.²⁰⁰

Entonces un proceso educativo orientado a formar a niños, niñas y adolescentes en los valores que entraña la convivencia democrática, no puede desdeñar –como ya lo hemos apuntado anteriormente– la enseñanza, teórica y práctica, de aspectos inherentes a ella como los mencionados: Derechos Humanos, justicia, igualdad, equidad, dignidad, respeto a la diferencia y todos aquellos valores encaminados a la educación moral, cívica, ética y ciudadana de los más jóvenes. Y, aunque nos hemos referido al papel del Estado y sus instituciones en aras de alcanzar el propósito fundamental de la Educación para la Ciudadanía, a saber, formar a los jóvenes para aprender a convivir, es preciso señalar, una vez más, que dicho proceso es corresponsabilidad de todos.

Queremos decir que, además del Estado, la familia y la comunidad tienen la responsabilidad moral y legal, –como primeras instancias de socialización–, de colaborar con el tejido social en la educación de sus miembros, y en su formación en los valores esenciales para la convivencia. En tal sentido, en aras de lograr tal cometido, también se hace necesario enseñar y aprender sobre otros aspectos que, en el marco de la conflictividad presente insoslayablemente en las relaciones de convivencia, inciden para bien o para mal en la práctica de nuestra intersubjetividad. En otras palabras, encontramos importante que, desde la enseñanza y

²⁰⁰ JARES, X.: *Pedagogía de la Convivencia*. España: Editorial GRAÓ, 2008. Pág. 17

aprendizaje de lo establecido curricularmente para la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, se contemple el estudio de la violencia, la resolución pacífica de conflictos, el diálogo, la mediación y estrategias dirigidas a formar para la paz, desde la cultura de la no-violencia.

Temas como la violencia y la resolución pacífica de conflictos se hacen especialmente interesantes, en el marco del proceso de enseñanza de los más jóvenes, porque, tal como lo señala Jares, la convivencia entraña a su vez unas relaciones sociales determinadas y unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en un contexto social específico. En consecuencia, tales circunstancias que la caracterizan, hacen suponer que, en la experiencia de la intersubjetividad, estén contenidas también relaciones de conflicto.

Los jóvenes deben aprender que la presencia de conflictos en las interrelaciones cotidianas no significan, en modo alguno, “una amenaza para la convivencia. “Conflicto y convivencia son dos realidades inherentes a toda forma de vida en sociedad.”²⁰¹ Pero como lo señala Benjamin,²⁰² es posible resolver los conflictos sin violencia alguna, porque “El acuerdo carente de violencia se encuentra donde la cultura del corazón ha puesto a disposición de los hombres medios puros de acuerdo.” Y esos «medios puros», que son su presupuesto subjetivo, no son otros que “la cortesía del corazón, la inclinación y el amor hacia la paz, junto a la confianza,” entre otros.

²⁰¹ JARES, X.,: *Pedagogía de la Convivencia*. España: Editorial GRAÓ, 2008. Pág. 17

²⁰² BENJAMIN, W.: Hacia la crítica de la violencia. En BENJAMIN, W.: *Obras*. TIEDEMANN, R. Y SCHWEPPEHÄUSER (edit.), NAVARRO P. J. (trad.). Madrid: Abada Editores, S.L., libro II, vol. 1, 2007. Pág. 194-195.

4.4.1. La Violencia en sus diversas formas

Aunque no es el propósito de la presente investigación, encontramos pertinente detenernos un tanto sobre este punto, por cuanto que es una tema que interesa y preocupa a todos actualmente debido a la creciente ola de violencia que se muestra en todos los ámbitos de la sociedad, y que genera en los distintos grupos sociales, por un lado, sentimientos de miedo, frustración, desesperanza, ira, deseos de venganza, etc., y por el otro, la sensación de la anormalidad de esta situación y, en consecuencia, el convencimiento de que tenemos que “hacer algo” para frenarla si queremos realmente convivir en paz.

Esta reflexión contiene, además, la certeza de que la violencia no proviene sólo de los más jóvenes, sino que la sociedad en general, participa de ella, porque como dice Savater, la violencia:

No es un fenómeno perverso, inexplicable y venido de no se qué mundo diabólico, sino un componente de nuestra condición que debe ser compensado y mitigado racionalmente por el uso de nuestros impulsos no menos naturales de cooperación, concordia y ordenamiento pacífico. De hecho, la virtud fundamental de nuestra condición violenta es habernos enseñado a *temer* la violencia y a valorar las instituciones que hacen desistir de ellas.²⁰³

²⁰³ SAVATER, F.: *El Valor de Educar*. Colombia: Editorial Ariel, 1997. Pág. 84-85

Como lo señala el autor, en nuestra condición de seres humanos, o como diría Habermas en razón de nuestra conformación ética como especie, está contenida la violencia como parte de esa conformación. Es decir, la violencia en el hombre, constituye uno de los elementos esenciales a su condición de ser social, y es a través de la educación en el proceso de socialización que, dicha condición, puede ser reeducada y reorientada hacia actitudes más felices y necesarias para la convivencia.

La violencia está referida a las diversas formas de maltrato o de abuso que reiteradamente sufre una persona de manos de otra persona quien es la que tiene más poder.²⁰⁴ Tal violencia puede ser física, verbal, social o mixta. En el caso de la violencia escolar se refiere a toda conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno/a contra otro/a, quien es elegido/a como víctima de repetidos ataques (*bullying*).²⁰⁵

En la actualidad existen, –de hecho muy señaladas por los medios de comunicación, especialmente, radio, prensa y televisión– diversas manifestaciones que expresan el creciente deterioro de la convivencia en los centros escolares, debido a expresiones y actitudes de discriminación (por color, raza, sexo, origen social, género, nacionalidad, etc.), conductas de riesgo, consumo de drogas y alcohol, agresiones sexuales, sexo temprano e irresponsable, entre otras, que

²⁰⁴ FARNÓS DE LOS SANTOS, T.: Las raíces psicosociales y culturales de la violencia. En RENES AYALA, V. (Coord.): *Violencia y Sociedad*. Madrid: Cáritas Española. Editores, Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, abril-diciembre 2003. Pág. 11-30

²⁰⁵ ETXEBERRIA B., F.: Violencia escolar. En Revista de Educación, Ministerio de Educación, cultura y deporte, septiembre-diciembre, 2001. Pág. 119-144

van generando y/o acrecentando el clima de conflictividad, violencia y agresividad en los institutos de Educación Secundaria de España.²⁰⁶

Al respecto, según el Programa de Convivencia y Mediación Escolar del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya:

De hecho, en el ámbito docente se acostumbra a aceptar que se da una falta de valores y de disciplina acompañada de conductas y actitudes contrarias a la convivencia escolar, las cuales generan, poco a poco, un ambiente agresivo. Este ambiente se detecta en el desorden, el ruido, el lenguaje, los golpes, las carreras y, especialmente, en la **pérdida del respeto hacia el otro**, de manera que hace peligrar los requisitos de una mínima convivencia sana y democrática.²⁰⁷

Sin poder delimitar claramente las causas de tales conductas y actitudes en los adolescentes en la actualidad, algunos estudiosos las refieren a diversos agentes, entre ellos factores de riesgo sociales, laborales, sanitarios, familiares, axiológicos.²⁰⁸ Otros estudiosos consideran que tales actitudes de violencia y agresividad pueden tener su origen en una frustración, en la angustia latente, en la ausencia de capacidad para interrelacionarse de algunas personas o el haber sido

²⁰⁶ ELZO, J.: Algunas formas nuevas de violencia juvenil en la sociedad actual. En RENES AYALA, V. (Coord.): *Violencia y Sociedad*. Madrid: Cáritas Española. Editores, Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, abril-diciembre 2003. Pág. 175-190

²⁰⁷ Programa de Convivencia y Mediación Escolar. Generalitat de Catalunya. http://www.xtec.cat/lic/convivencia/valors/documents/convivencia_secun.pdf

²⁰⁸ FARNÓS DE LOS SANTOS, T.: Las raíces psicosociales y culturales de la violencia. En RENES AYALA, V. (Coord.): *Violencia y Sociedad*. Madrid: Cáritas Española. Editores, Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, abril-diciembre 2003. Pág. 11-30

sujetos pasivos y/o presenciales de actos violentos durante la infancia.²⁰⁹

En todo caso, Elzo nos señala que, en relación a la violencia escolar, tras un análisis detallado de los resultados de sus investigaciones, ha concluido que el alumnado escolarizado con problemas y dificultades en sus relaciones familiares y en su rendimiento escolar, son los que más probablemente tendrán comportamientos inadecuados y mayores cotas de agresividad con sus profesores. De manera que, “al déficit de inserción y asentamiento afectivo familiar añaden el escolar. No extrañará, en consecuencia, que sea entre ellos donde encontremos los mayores consumidores de drogas.”²¹⁰

Ante este panorama, la escuela debe buscar los medios para colaborar con el tejido social e intentar educar y formar a los alumnos y alumnas en relación a la expresión de sus emociones, al manejo adecuado de los impulsos agresivos, a la superación de la ansiedad y a solventar sus estados de frustración. Para ello se requiere el uso de estrategias didácticas y pedagógicas y actividades encaminadas a desarrollar especialmente las competencias sociales, comunicativas y ciudadanas. De igual manera, se requiere de la enseñanza y el aprendizaje de valores, normas y comportamientos que le ayudarán en la experiencia de la intersubjetividad. También urge el uso de procesos

²⁰⁹ KEMPE, R., y KEMPE, C. H.: *Niños maltratados*. Madrid: Morata, 1998. Pág. 40-41

²¹⁰ ELZO, J.: Algunas formas nuevas de violencia juvenil en la sociedad actual. En RENES AYALA, V. (Coord.): *Violencia y Sociedad*. Madrid: Cáritas Española. Editores, Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, abril-diciembre 2003. Pág. 184-185

comunicativos en los que el respeto al otro sea la expresión de su ser individual y social.²¹¹

Tales aprendizajes y formación son necesarios, porque, en el entendido de que el individuo aprenderá a modelar su personalidad en el marco de las interrelaciones y de la experiencia de la alteridad, la escuela no puede dejar a la deriva el desarrollo de esta dimensión del convivir²¹² tan importante para el desarrollo de la persona. La escuela está obligada a intervenir, a mediar, en estos procesos, de manera tal que se constituya en una vía para la canalización y reconducción de las actitudes abusivas, irresponsables, irrespetuosas, por otras más acordes a lo que debe ser el proceso de interrelación entre los miembros de un colectivo.

Esto sólo será posible si se toma en consideración que el alumnado actuará, de una u otra manera, “en función de cómo son tratados por las instituciones en las que están.”²¹³ De tal manera que las formas de organizar el instituto, el grado de democracia en los procesos educativos y la promoción de oportunidades reales de participación en la construcción de sus aprendizajes, son los elementos y prácticas que generarán las distintas formas de socialización, de convivencia y/o de conflicto.

²¹¹ ETXEBERRIA B., F.: Violencia escolar. En Revista de Educación, Ministerio de Educación, cultura y deporte, septiembre-diciembre, 2001. Pág. 119-144

²¹² DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, 1996.

²¹³ FUNES, J.: *9 ideas clave. Educar en la adolescencia*. Barcelona, España: Graó, 2010. Pág. 38.

4.4.1.1. Tipos de violencia

Arendt reflexiona sobre la violencia, partiendo del análisis de aquélla desde las instituciones del Estado para referir que, la violencia política, paulatinamente va actuando sobre la sociedad y la va atrapando en las redes del juego del poder y la dominación. Afirma enfáticamente que la violencia tiene carácter instrumental, por cuanto que, los instrumentos de la violencia y la creación de *herramientas* para la ejecución de acciones violentas, (herramientas que van desde la sofisticación de las armas de guerra hasta la elaboración casera de bombas molotov por parte de los estudiantes universitarios en sus luchas reivindicativas), constituyen la posibilidad real de multiplicación natural del poder. De manera que la existencia, así como su creación, de los instrumentos y las herramientas de poder y dominación son elementos necesarios para hablar de violencia con propiedad.²¹⁴

La 'instrumentalidad' de la violencia, señalada por Arendt se hace patente en los diferentes tipos que, entre la gran diversidad existente, hemos de señalar:

a) La violencia individual o violencia directa, visible²¹⁵: se caracteriza porque, el daño infligido, es ocasionado directamente por un sujeto activo (el agresor) que agrede a otro sujeto pasivo (la víctima), con ayuda o no de algún instrumento o arma. Tal agresión es

²¹⁴ ARENDT, H.: *Sobre la violencia*. España: Alianza Editorial, S.A., 2008. Pág. 60-63

²¹⁵ LA PARRA, D. y TORTOSA, J.M.: Violencia estructural: una ilustración del concepto. En RENES AYALA, V. (Coord.): *Violencia y Sociedad*. Madrid: Cáritas Española. Editores, Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, abril-diciembre 2003. Pág.

motivada por razones estrictamente personales –odio, envidia, celos, para robarle, por desequilibrio mental, entre otros–. La colectividad está sobresaturada, a través de los medios de comunicación, de informaciones diarias y constantes de este tipo de violencia en la calle, en la escuela, en la familia; y, aunque, como dijimos, los motivos son personalísimos, también es posible encontrar, en el fondo de los impulsos que llevan a una persona a agredir a otra, razones de tipo social como el racismo, la xenofobia, la discriminación, etc.

b) Existe también la violencia colectiva, jurídica, y/o institucional.²¹⁶ es decir, la que se origina desde el seno de las instituciones de la sociedad, en la que un colectivo ejerce o acomete acciones violentas contra otra colectividad por motivos y con fines sociopolíticos. Este tipo de violencia se caracteriza por no ser improvisada, “sino que necesita de una larguísima gestación; no depende del arrebató de una persona sino del consentimiento, colaboración y sumisión de miles y, a veces de millones, de personas; esa violencia necesita ser cultivada cultural, económica y políticamente para que pueda llegarse a producir.²¹⁷

c) Aunque los dos tipos de violencia establecidos en a) y b) podrían resumir y abarcar la generalidad de la tipología existente, es necesario

²¹⁶ BENJAMIN, W.: Hacia la crítica de la violencia. En BENJAMIN, W.: *Obras*. TIEDEMANN, R. Y SCHWEPPEHÄUSER (edit.), NAVARRO P. J. (trad.). Madrid: Abada Editores, S.L., libro II, vol. 1, 2007. Pág. 183-206.

²¹⁷ BANDA, A.: *La cultura de la paz*. Barcelona, España: INTERMON OXFAM, 2002. Pág. 20

señalar la realizada por Cruz F.²¹⁸ quien expone que existen cinco formas de violencia, a saber:

✓ *Violencia Directa*, física, es la que causa daño material, saca sangre, como los conflictos armados y la confrontación interpersonal. Sus efectos son visibles: hiere, denigra, mata.

✓ *Violencia Psicológica*: la que se expresa a través de la exclusión para participar en espacios sociales. Es la presión ejercida por una persona o grupos hacia otros. Puede estar presente en el acoso laboral o escolar.

✓ *Violencia Estructural*: la que incorpora mecanismos, normas de exclusión, de injusticia, como por ejemplo, la explotación realizada por una minoría que se encuentra en los órganos de poder al producir leyes excluyentes.

✓ *Violencia Cultural*: la que se expresa en manifestaciones de xenofobia, racismo, violencia de género o machismo; es la que encontramos en la mente de los seres humanos y legitima las otras violencias.

✓ *Violencia Simbólica*: agrede al “otro” mediante el uso de emblemas y/o símbolos que desdican la identidad de una persona o cultura, puede estar presente en banderas, símbolos religiosos.

²¹⁸ CRUZ, F. Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Barcelona: Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, 2008. Pág. 130. Para establecer su tipología Cruz recurre a B. Molina y F. Muñoz.

Los tipos de violencia señalados, aparecen cotidianamente en nuestras interrelaciones y es común ver el uso de algunos de ellos en el marco de las relaciones de los niños, niñas y adolescentes, en el ámbito escolar –y fuera de él– cada vez con más frecuencia. Tal situación da cuenta de la responsabilidad que debemos asumir los adultos, sobre todo el profesorado y los padres y representantes, en relación a este tema tan delicado, por cuanto que lo que está en juego son las bases de la convivencia pacífica ciudadana y, por tanto, de la democracia.

4.4.1.2. Causas de la violencia

En definitiva, las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de la vida en el seno del hogar, se cultivan en un medio social que estimula la incompatibilidad entre aspiraciones y oportunidades, y crecen avivadas por «valores» culturales que glorifican las soluciones agresivas de los conflictos entre las personas.²¹⁹

Intentar presentar brevemente un inciso que resuma las causas de la violencia se constituye en un ejercicio que amerita el poder sintetizar, en algunas frases, la gran cantidad de fenómenos de la experiencia vital de los seres humanos que se constituyen en sí mismos en expresión y causa de la violencia. Castells, en este ejercicio de síntesis, nos señala que las *semillas de la violencia* se

²¹⁹ CASTELLS, P.: *Víctimas y matones. Claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona, España: Ediciones Ceac, 2007. Pág. 22

gestan, en primer lugar, en la familia y luego en el seno de la sociedad y sus instituciones. Lo justifica diciendo que la ausencia y/o el desequilibrio entre las aspiraciones y oportunidades para las personas humanas, en condiciones de justicia y equidad, así como el irrespeto a la dignidad humana y al valor de la vida, se constituyen en caldo de cultivo para la asunción de conductas violentas y para la destrucción.

Analizando las causas de la violencia señaladas encontramos entonces que, las mismas, se hayan reflejadas en fenómenos de la cotidianidad de las interrelaciones sociales. Y como lo indica Elzo, entre tales fenómenos, que se constituyen en causas directas de la violencia, tenemos: el desarraigo y la exclusión sociales; la ausencia de un soporte emocional sólido; desatención, permisividad y/o sobreprotección por parte de los padres; una escuela que no atiende la necesidad de hacer de un niño un adulto autónomo y responsable, por cuanto únicamente está preocupada por la transmisión de conocimientos o la preparación competitiva; la presión de la calle – violencia en los estadios, en los centros de ocio nocturno, a menudo acompañado de grandes consumo de drogas y alcohol–; la banalización de la violencia en los medios de comunicación, etc.²²⁰

Aparte, existen otras causas, científicamente probadas, relacionadas específicamente con factores neurofisiológicos, desequilibrios hormonales, trastornos de los neurotransmisores cerebrales, enfermedades mentales, trastornos severos de la personalidad, entre otras anomalías psiquiátricas, cuyo desarrollo, en

²²⁰ ELZO, J.: Prólogo. En CASTELLS, P.: *Víctimas y matones. Claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona, España: Ediciones Ceac, 2007. Pág. 14

función de nuestro tema de investigación y de nuestro campo de formación, no podemos abarcar.²²¹

Los fenómenos de la cotidianidad señalados que constituyen causa o generan violencia, pueden ser resumidos en las tres grandes causales que, entre otras, Arendt nos señala. La autora nos indica que, la violencia humana, se origina en la impotencia y en la frustración producidas: a) por la carencia de posibilidades de actuar y participar en los asuntos que nos conciernen; b) por la exposición perenne y constante a situaciones que nos muestran el franco menoscabo de los valores esenciales a la vida, y del respeto a la dignidad humana; y, c) por el deterioro y/o la ausencia de reconocimiento de/a las instancias que antaño constituían la guía para el aprendizaje moral y social de los ciudadanos, como la familia, la escuela y la propia comunidad. De allí que, sin querer hacer un elogio ni una reivindicación de la violencia, Arendt afirma que estos aspectos pueden justificar su aparición en los diversos ámbitos de la sociedad (el familiar, escolar, social e institucional).²²²

Ahora bien, debemos interrogarnos hasta qué punto las diversas causas señaladas inciden en las acciones violentas asumidas por niños, niñas y adolescentes en sus interrelaciones cotidianas. ¿Hasta qué punto la impotencia y la frustración son detonantes en las conductas violentas de los más jóvenes? ¿Cuál es nuestra responsabilidad en ello, como padres, profesores, amigos, funcionarios,

²²¹ CASTELLS, P.: *Víctimas y matones. Claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona, España: Ediciones Ceac, 2007. Pág. 23

²²² ARENDT, H.: *Sobre la violencia*. España: Alianza Editorial, S.A., 2008.

etc.? ¿Qué decisiones y acciones adecuadas se requieren, por nuestra parte como adultos responsables, para intentar reorientar las conductas violentas y/o agresivas y tratar de formar a los alumnos en un terreno tan movedizo como el de la violencia? Lo cual debe suponer también la formación del profesorado y de la familia en el mismo campo, por lo menos en cuanto a su conocimiento elemental.

Consideramos que, con respecto a los dos primeros aspectos señalados, (la negación -voluntaria o no- del derecho a participar en los ámbitos que nos afectan directa o indirectamente, así como la violencia constante a nuestra dignidad humana), está claro el por qué de que provoquen impotencia y frustración, y su relación con el posible desencadenamiento de actitudes y acciones violentas. Hemos referido en este mismo capítulo la importancia que, en las sociedades democráticas, representa la garantía y el respeto de los derechos humanos, entre ellos el derecho a una vida digna y a la participación en los asuntos propios de nuestras vidas y de la sociedad. Y están más que señalados en la historia, los innumerables ejemplos de movimientos individuales y sociales violentos para reivindicar tales derechos, por cuanto que la violencia contra nuestros derechos se *siente y se sufre* directamente en nosotros mismos, lo cual se ha constituido en el detonante histórico, en la razón para intentar revertir, también con acciones violentas, la violencia ejercida contra los ciudadanos.²²³

²²³ ARENDT, H.: *Sobre la violencia*. España: Alianza Editorial, S.A., 2008. Pág. 9-47.

Sin embargo, no encontramos tal claridad con respecto al tercer aspecto. No encontramos tan fácilmente la relación entre el uso de la violencia y el deterioro de las instancias de socialización y aprendizaje de los individuos y, en consecuencia, la ausencia de respeto hacia aquéllas por parte de los miembros de las mismas –llámese hijo (a) o cualquier otro miembro en el caso de la familia; alumno (a) y profesorado en el caso de la institución educativa; funcionarios (as), en el caso de instituciones públicas; vecinos (as) en el caso de la comunidad o vecindario, etc. –. Nos preguntamos por qué el deterioro de tales instancias, en las que interactúan y desarrollan su subjetividad los miembros de la sociedad, suponen el surgimiento de sentimientos de impotencia y frustración en los miembros de las mismas que abonan las posibilidades de estallidos de violencia.

Responder a esta pregunta requiere señalar que, junto con factores relacionados con la violencia a los derechos humanos con especial referencia al derecho a la educación, la ciudadanía, la convivencia ciudadana, a la participación, a la dignidad humana, etc., el proceso de convivencia en los diversos ámbitos de la socialización, también ha sufrido los embates de la pérdida de un referente ético, moral, afectivo e incluso cognitivo que antes estaba representado, sin ningún tipo de duda, en los padres, en los docentes y en la acción educativa de las instituciones del Estado.

Es decir, consideramos que el deterioro y/o la ausencia de reconocimiento de/a las instancias que antaño constituían la guía para el aprendizaje moral y social de los ciudadanos, como la familia, la

escuela y la propia comunidad, se debe a la pérdida de la *autoridad*, de nuestra autoridad como referente ético y moral para los más jóvenes.

En este sentido, y refiriéndose al caso de la autoridad del docente, Vilanou, nos señala que el fenómeno del erosionamiento de la “tradicional autoridad” de que gozaba el profesor, no se debe a una cuestión fortuita ni azarosa, sino que está referida, fundamentalmente y entre otros factores, a los constantes y vertiginosos cambios y desarrollos que ha experimentado la educación secundaria, en las últimas décadas. Metamorfosis que si bien ha supuesto aspectos muy positivos, –como la extensión, universalización y democratización de la educación– también con ellos han aparecido puntos negativos entre los que destacan la referida pérdida de autoridad del profesorado y “la irrupción de una alarmante crisis de disciplina que deteriora y enrarece el clima académico del aula.”²²⁴

Debemos agregar que, -además de las transformaciones sufridas en el seno de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, generadas por los inminentes cambios de la sociedad-, en particular, las transformaciones, igualmente sistémicas, de la estructura familiar han incidido directamente en la educación de sus miembros más jóvenes. Como refiere Espot:

La familia ha sufrido transformaciones importantes, ocasionadas no sólo por la incorporación de la mujer al mundo laboral, el

²²⁴ VILANOU, T., C.: Prólogo. En ESPOT, M.R.: *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A., Colección: Monografías Escuela Española Educación al día – Didáctica y Pedagogía, 2006. Pág. 11

divorcio o la disminución del número de miembros de la familia, sino por un rechazo de los padres a ejercer la autoridad en sus hogares y no querer adoptar el papel de adulto.²²⁵

De manera que ante las carencias educativas provenientes de la autoridad familiar, la escuela debe ejercer su acción para orientar adecuada y rectamente al niño, niña y adolescente en su proceso de desarrollo y madurez personal. Cuestión esta que requiere de la autoridad y el afecto de todos quienes participan en su educación. Para ello es menester entender que la autoridad, para diferenciarla del autoritarismo, se fundamenta en la confianza y en la fe que se le otorgan voluntariamente a una persona²²⁶, en virtud del reconocimiento a sus conocimientos y sus saberes específicos. Pero, además, porque dicha persona excluye, de su acción cotidiana, el uso de cualquier medio, instrumento o herramienta de sumisión incondicional o de expresión de poder. De tal modo que la autoridad bien entendida y usada, en el caso de la acción docente, y aceptada y reconocida, en el caso del alumnado, se constituye en “una ayuda para el educando al ir liberándole de las ataduras que le impiden alcanzar la libertad, es decir, la autoridad del profesor hace posible la libertad del educando.”²²⁷

La autoridad, como señala Arendt, es un término que junto con otros como poder, potencia, fuerza y violencia “no serían más que

²²⁵ ESPOT, M.R.: *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A., Colección: Monografías Escuela Española Educación al día – Didáctica y Pedagogía, 2006. Pág. 96

²²⁶ BILBENY, N.: La autoridad. En BILBENY, N.: *Filosofía política*. Barcelona, España: Editorial UOC, 2008. Pág. 73-75

²²⁷ Ibid. Pág. 98

palabras para indicar los medios por los que el hombre domina al hombre;²²⁸ aclara la autora que aunque cada uno tiene un significado propio y distinto se emplean como sinónimos porque poseen la misma función de ejercer el control sobre quienes no lo detentan. Al respecto señala que:

La *Autoridad*, ... puede ser atribuida a las personas –existe algo como autoridad personal, por ejemplo, en la relación entre padre e hijo, entre profesor y alumno– o a las entidades como, por ejemplo, al Senado romano (*auctoritas in senatu*) o a las entidades jerárquicas de la Iglesia (un sacerdote puede otorgar una absolución válida aunque esté borracho). Su característica es el indiscutible reconocimiento por aquellos a quienes se les pide obedecer; no precisa ni de la coacción ni de la persuasión. (Un padre puede perder su autoridad, bien por golpear a un hijo o bien por ponerse a discutir con él, es decir, bien por comportarse con él como un tirano o bien por tratarle como a un igual). Permanecer investido de autoridad exige respeto para la persona o para la entidad.²²⁹

En consecuencia, y refiriéndonos a los espacios educativos, debemos concluir que la autoridad del docente es un elemento fundamental para el éxito o el fracaso de los objetivos educativos. Pero *permanecer investido de autoridad* requiere previamente del reconocimiento de tal autoridad por parte del alumnado. Y tal reconocimiento sólo es posible si, el profesorado, detenta, logra, alcanza un cúmulo conocimientos, actitudes y acciones y saberes

²²⁸ ARENDT, H.: *Sobre la violencia*. España: Alianza Editorial, S.A., 2008. Pág. 60

²²⁹ ARENDT, H.: *Sobre la violencia*. España: Alianza Editorial, S.A., 2008. Pág. 61-62

(cognitivos, afectivos, comunicacionales, etc.) que se constituyan *per se* en referentes de su autoridad docente.

En caso contrario, como docentes debemos endilgarnos nuestra cuota de responsabilidad por los altos índices de acciones violentas ejercidas por la sociedad. Pero especialmente, por las de los más jóvenes quienes son los más afectados, en la autoconformación de su propia identidad, al someterlos, directa o indirectamente, a tomar decisiones y/o actuar frente el reino de la sobreexposición que conforma el mundo actual, obviando nuestra obligación de ser guías y referentes en sus vidas. Por tanto, es preciso abrazar la oportunidad de que se reconozca nuestra autoridad como tales y, en caso contrario, para intentar recuperarla, evitar usar otras formas de dominación y control –no carentes de violencia– como la coerción, la coacción, la manipulación y la persuasión.

4.4.1.3. Violencia en la escuela

Como todo tipo de violencia, el fenómeno de la violencia escolar, no tiene una sola fuente. Sus causas las encontramos en la serie de factores que constituyen las relaciones familiares, el proceso educativo, los amigos, la influencia de los medios de comunicación, los recursos didácticos, los valores y comportamientos dominantes, el clima escolar,

las normas de convivencia, las características individuales de cada uno/a, etc.²³⁰

Las diversas expresiones de la violencia en el ámbito escolar pueden verificarse en diversas manifestaciones como las siguientes:

a) Violencia del profesorado contra los alumnos²³¹

- Las prohibiciones, la arbitrariedad, el autoritarismo y los castigos ejercidos en algunos centros educativos.
- La falta de instancias de participación democrática y de irrespeto a los derechos del alumnado.
- El alto grado de fracaso, que indicaría una fuerte presión hacia la exclusión escolar.
- El estrés escolar, causado por la sobrecarga en horario, exámenes, trabajos, etc.
- Violencia psíquica materializada en el uso de la ridiculización, los insultos, el desprecio y el abandono escolar.

b) Violencia del alumnado contra el profesorado²³²

- Falta de consideración ante la condición de la relación

²³⁰ ETXEBERRIA B., F.: Violencia escolar. En Revista de Educación, Ministerio de Educación, cultura y deporte, septiembre-diciembre, 2001. Pág. 119-144

²³¹ ETXEBERRIA B., F.: Violencia escolar. En Revista de Educación, Ministerio de Educación, cultura y deporte, septiembre-diciembre, 2001. Pág. 119-144

²³² ELZO, J.: Algunas formas nuevas de violencia juvenil en la sociedad actual. En RENES AYALA, V. (Coord.): *Violencia y Sociedad*. Madrid: Cáritas Española. Editores, Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, abril-diciembre 2003.

alumno-profesor

- Falta de respeto
- Mala educación
- Insultos
- Agresiones físicas
- Agresiones verbales reiteradas

Independientemente de los factores detonantes de la violencia en los centros escolares, y de las expresiones de aquellas en la cotidianidad de las aulas, como ya lo hemos señalado, en la actualidad la violencia escolar se ha convertido en una de las principales preocupaciones de los gobiernos europeos. Esto se debe a los altos índices de violencia a que se ven expuestos niños, niñas y adolescentes, en tanto que sujetos activos o sujetos pasivos de la violencia.²³³ Hacer un estudio exhaustivo de dicho fenómeno nos exigiría atender a sus factores diferenciales de género, edad, tipos de maltrato, escenarios, etc. Pero, en este caso, nos referiremos a él de manera general, en función de constreñirnos al tema central de nuestra investigación.

Daniel Pennac, en su maravilloso libro *Mal de escuela*, que como él mismo lo señala es “¡un libro sobre el zoquete! Sobre el dolor de no comprender y sus daños colaterales”²³⁴ al tocar el tema de la

²³³ ELZO, J.: Algunas formas nuevas de violencia juvenil en la sociedad actual. En RENES AYALA, V. (Coord.): *Violencia y Sociedad*. Madrid: Cáritas Española. Editores, Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, abril-diciembre 2003.

²³⁴ PENNAC, D.: *Mal de escuela*. Barcelona, España: Random House Mondadori, S.A., 2008. Pág. 21

violencia, afirma que efectivamente en la escuela es posible toparse con chicos y chicas, de distintas clases sociales, cuyo sino es la violencia, pero no en los alarmantes porcentajes que señalan los medios de comunicación. Al contrario, Pennac señala que el caso del alumno que es un auténtico criminal:

Es rarísimo pero existe. En la escuela como en cualquier otra parte. En veinticinco años de enseñanza, entre dos mil quinientos alumnos poco más o menos, he debido encontrármelo una o dos veces; he visto también en el banquillo de los acusados a ese adolescente de odio precoz, de mirada gélida, del que se dice que acaba en las páginas de sucesos porque no frena pulsión alguna, no controla sus golpes, alimenta el furor, premedita la venganza, le gusta hacer daño, aterroriza a los testigos y permanece de todo impermeable a los remordimientos, una vez cometido el crimen...²³⁵

Según este escritor, la característica de los adolescentes en la actualidad no es la ser unos gamberros, bribones o criminales; sino que los que son capaces de realizar acciones violentas y delictivas son casos extrañísimos. Como lo señala, en su larga experiencia docente se habrá topado una o dos veces con jóvenes que actúen exclusivamente bajo los patrones de la violencia física y verbal. Señala que las acciones violentas cometidas por los más jóvenes, normalmente son motivadas por un detonante de cualquier clase, entre los que podemos mencionar el atropello de sus derechos, la

²³⁵ PENNAC, D.: *Mal de escuela*. Barcelona, España: Random House Mondadori, S.A., 2008. Pág. 204

discriminación, la pauperización, la impotencia, la frustración.²³⁶ Por ello, Pennac nos señala que:

En materia de asesinatos, no es inútil recordar que, una vez deducidos los ataques a mano armada, las riñas en la vía pública, los crímenes crapulosos y los ajustes de cuentas entre bandas rivales, el ochenta por ciento de los crímenes de sangre, aproximadamente, se producen en el marco familiar. Los hombres se matan ante todo en su casa, bajo su techo, en la secreta fermentación de su hogar, en el meollo de su propia miseria.²³⁷

De la lectura del libro de Pennac deducimos que, cuando enfrenta el tema de la violencia, lo hace refiriéndose a la violencia física que puede llegar a ocasionar lesiones, heridas y hasta la muerte (como los casos que hemos leído y visto en los medios de comunicación de jóvenes que asesinan a profesores y compañeros con armas de diversos tipos, o que son capaces de prender fuego a las instalaciones de bancos, del centro educativo o de sus hogares, etc., ocasionando daños de diversos tipos y magnitudes).²³⁸

²³⁶ ELZO, J.: Algunas formas nuevas de violencia juvenil en la sociedad actual. En RENES AYALA, V. (Coord.): *Violencia y Sociedad*. Madrid: Cáritas Española. Editores, Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, abril-diciembre 2003. También en KEMPE, R., y KEMPE, C. H.: *Niños maltratados*. Madrid: Morata, 1998. Pág. 40-41

²³⁷ PENNAC, D.: *Mal de escuela*. Barcelona, España: Random House Mondadori, S.A., 2008. Pág. 204

²³⁸ ELZO, J.: Algunas formas nuevas de violencia juvenil en la sociedad actual. En RENES AYALA, V. (Coord.): *Violencia y Sociedad*. Madrid: Cáritas Española. Editores, Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, abril-diciembre 2003.

Compartimos con Pennac el análisis que realiza en relación a que, porcentualmente, estas acciones violentas cometidas por jóvenes son las menos frecuentes en relación con la totalidad de acciones violentas que ocasionan los mismos y otros efectos, cometidos por adultos en la sociedad. Por tanto, señalar que tales delitos se cometen por un tipo de adolescentes, que pertenece a una clase social específica, y que asiste a un centro educativo con unas marcas características específicas, significa convertir un acto patológicamente singular “a base de primeras páginas y reportajes televisivos, en símbolo de una juventud dada, en un lugar concreto (los suburbios), supone hacer creer que esa juventud es un nido de asesinos y la escuela un foco criminógeno.” Y como él mismo lo señala: “Hacer pasar la escuela por un lugar criminógeno es, en sí, un crimen insensato contra la escuela.”²³⁹

Sin embargo, aún cuando estemos de acuerdo en que no podemos (ni debemos) señalar que el sino de nuestros jóvenes sea el del uso de la violencia que ocasiona daños materiales delictivos, y menos aún, que la escuela –un tipo específico de escuela– sea el caldo de cultivo para que estos jóvenes reproduzcan y mejoren sus «tácticas y estrategias» violentas, no podemos ocultar que en las interrelaciones cotidianas entre aquéllos, en el ámbito escolar, subyace una impronta de los distintos tipos de violencia que, subrepticia y/o abiertamente, se derivan de las acciones de los diversos actores de la vida escolar.²⁴⁰

²³⁹ PENNAC, D.: *Mal de escuela*. Barcelona, España: Random House Mondadori, S.A., 2008. Pág. 205

²⁴⁰ CASTELLS, P.: *Escuela de tortura*. En CASTELLS, P.: *Victimas y matones. Claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona, España: Ediciones Ceac, 2007. Pág. 73-101

Es decir, las diversas acciones en las que la violencia, en la diversidad de sus variantes, se constituye como el factor predominante de las interrelaciones en la escuela, son realizadas, no sólo por niños(as) y jóvenes contra niños(as) y jóvenes, sino por adultos(as) –padres, hermanos(as), docentes u otros adultos(as) significativos(as)– contra otros adultos(as) o contra aquéllos niños(as) y jóvenes. Situación esta que nos lleva a una cadena relacional inacabable en el origen del uso de la violencia²⁴¹ en la que a los niños(as) y jóvenes se les endilga la peor parte, por cuanto que se les criminaliza al hacerlos responsables y «portadores» del *virus* de la violencia.

Finalmente, sean cuales fueren los motivos o causas que originan la violencia, lo cierto es que, entre las tareas obligadas de la institución educativa en estos momentos, está el canalizar tales actitudes que entorpecen el normal desarrollo de cualquier actividad y orientarlas o reeducarlas, a través del proceso educativo, hacia otras acciones positivas que permitan la convivencia democrática. Es un punto de cuenta que tenemos que asumir urgentemente. Ignorar la importancia de estos “casos singulares” como los llama Pennac, es contribuir a que el efecto multiplicador de las acciones violentas se apropie del centro educativo, y más allá de este siga creciendo en el resto de la comunidad.

De modo que si el proceso educativo, de acuerdo a los objetivos políticos nacionales y europeos, pretende la formación para la ciudadanía y la convivencia, uno de los grandes pasos a dar es la

²⁴¹ ROJAS MARCOS, L.: *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa, 1995.

atención oportuna de este grave problema, que afecta profundamente nuestros modos de relacionarnos en todos los ámbitos de la sociedad. En tal cometido la institución educativa debe realizar unas tareas urgentes,²⁴² entre las que podemos mencionar:

- Analizar la situación específica de la violencia intra-escolar para delimitar las acciones y estrategias a seguir.
- Trabajar con instancias especializadas para atacar el problema de la violencia desde diversos ámbitos y espacios comunitarios, entre ellos los trabajadores de servicios sociales.
- Garantizar la conformación de equipos de orientación psicopedagógica.
- Garantizar la formación del personal docente en materia de violencia es un deber y una necesidad insoslayable.
- Propiciar oportunidades para la participación real y efectiva de toda la comunidad escolar, para lograr el compromiso de todos en la formación de los valores de la convivencia, para hacerle frente al uso de esquemas propios de las acciones violentas.
- Aprender y aplicar las técnicas de resolución pacífica de conflictos.
- Estimular y reconocer el esfuerzo, la responsabilidad, el compañerismo, como acciones que colaboran con la modificación de las conductas en el aula.
- Fortalecer la acción tutorial para la atención y el seguimiento personal de los casos de violencia activa y/o pasiva.

²⁴² ETXEBERRIA B., F.: Violencia escolar. En Revista de Educación, Ministerio de Educación, cultura y deporte, septiembre-diciembre, 2001. Pág. 119-144

De tal manera que, en virtud de las nada halagüeñas circunstancias sociales antes mencionadas, el centro educativo debe incorporarse al proceso de formación y enseñanza en materia de violencia y a ofrecerles, a los niños (as) y adolescentes, estrategias y herramientas pedagógicas para enfrentar y combatir adecuadamente las situaciones de violencia en que se vean inmersos (as), como uno de los aspectos a observar para enseñarlos a vivir con los demás de manera pacífica y democrática.

Podemos observar, para finalizar este inciso, que, en función de los cometidos de la asignatura Educación para la Ciudadanía, la tarea de la escuela se diversifica por cuanto que, además de la obligación de asumir su rol en la formación y el desarrollo cognitivo, ético y moral de los alumnos, debe profundizar aún más en la formación social y cívica de estos. En dicho cometido ha de incorporar a la familia, a quien en principio estaba encomendada esta misión por constituirse en la primera instancia de socialización de los individuos.

Igualmente, en su proceso de enseñanza y formación, la institución educativa debe convocar e incorporar a todas las fuerzas vivas de la comunidad y de la sociedad, porque, como certeramente nos indica Marina: “Si queremos educar bien a nuestra infancia, es decir, educarla para la felicidad y la dignidad, es imprescindible una movilización educativa de la sociedad civil, que retome el espíritu del

viejo proverbio africano: «Para educar a un niño hace falta la tribu entera».²⁴³

4.4.2. La cultura de paz

Un trabajo de investigación acerca de las bondades de una asignatura como la educación para la ciudadanía y derechos humanos en el favorecimiento de la convivencia, obliga a atender un aspecto esencial para la convivencia como lo es la cultura de paz. Hablar de cultura de paz, requiere de un ejercicio de entendimiento de esta. En consecuencia, se hace perentorio preguntarnos ¿Qué es la paz? Y, aunque, desde del deseo de la cultura de paz se constituye un concepto ideal universal, recurriremos, inicialmente, para tratar de acercarnos a su sentido, a lo que señala el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española para definirla.

La RAE señala 10 entradas para definirla (de las que utilizaremos las 7 primeras entradas por razones de adecuación al tema de investigación que nos ocupa) en los siguientes términos:

paz.

(Del lat. *pax, pacis*).

1. f. Situación y relación mutua de quienes no están en guerra.
2. f. Pública tranquilidad y quietud de los Estados, en contraposición a la guerra o a la turbulencia.
3. f. Tratado o convenio que se concuerda entre los gobernantes para poner fin a una guerra.

²⁴³ MARINA, J.A.: *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir. Aprender a convivir*. Barcelona, España: Ariel, 2009. Pág. 25.

4. f. Sosiego y buena correspondencia de unas personas con otras, especialmente en las familias, en contraposición a las disensiones, riñas y pleitos.
5. f. Reconciliación, vuelta a la amistad o a la concordia.
6. f. Virtud que pone en el ánimo tranquilidad y sosiego, opuestos a la turbación y las pasiones.
7. f. Genio pacífico, sosegado y apacible.

De manera que, según la RAE, la paz significa la ausencia de amenazas, turbulencias, disensiones, riñas, pleitos y turbaciones en las interrelaciones de la convivencia individual y/o social. Es decir, los grupos humanos y sus integrantes evitan constituirse en amenazas para otros grupos humanos, y unos y otros no sienten que sus modos de vida están amenazados por las acciones de los demás. Ante tal circunstancia, la armonía que se produce en un estado social donde no existe ni la amenaza ni el sentimiento de amenaza, posibilita el compartir del que hacíamos referencia antes, así como las actitudes de respeto, solidaridad, fe y colaboración entre el conglomerado social y entre las naciones.

En el mismo sentido, Banda define la paz, como:

Paz es un concepto universal que expresa la aspiración humana de vivir la propia vida, y la de las comunidades de pertenencia, en una atmósfera de bienestar y tranquilidad razonables que estimule y permita el libre desarrollo de las capacidades positivas de toda índole de las personas y de los grupos humanos a los que éstas se sientan adscritos.²⁴⁴

²⁴⁴ BANDA, A.: *La cultura de la paz*. Barcelona, España: INTERMON OXFAM, 2002. Pág. 15

Aunque estamos de acuerdo con la afirmación de que la paz, en su definición, alberga la ausencia de amenazas, es nuestra consideración, en plena concordancia con la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz 06 de Octubre de 1999 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, que aquélla no sólo comporta la ausencia de conflictos, “sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos.”²⁴⁵

Aún a sabiendas de que la violencia, y de las acciones a que somos capaces mediante ella, forma parte de la condición humana, y que en muchas ocasiones (quizá demasiadas) se la prefiere como camino para alcanzar algunos objetivos, siempre en nombre de la razón y de la verdad, es nuestra convicción, que el mejor camino para resolver los problemas y enfrentar las amenazas no lo constituyen la violencia, la injerencia arbitraria y/o legal, la coacción ni la imposición. Muy al contrario, en concordancia con Palos, estamos convencidos de que la mayoría de las personas continúan pensando que una sociedad en paz sería muy deseable para el bienestar propio y para el progreso de la humanidad.²⁴⁶

En tal sentido, ante la enorme diversidad de hechos y acciones violentas, (ejercidos por individuos contra individuos; naciones contra

²⁴⁵ ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz 06 de Octubre de 1999

²⁴⁶ PALOS R., J.: Educación y Cultura de Paz. Programa Educación en Valores de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En <http://www.oei.es/valores2/palos1.htm>

naciones; individuos contra naciones; naciones contra individuos; naciones e individuos contra el medio ambiente -en consecuencia, contra la humanidad-; instituciones políticas, sociales, educativas, contra los ciudadanos y viceversa; etc.) que nos señalan un cruento panorama político y social, –que incluso puede generar sentimientos de absoluta apatía en algunos de los “observadores” de dichos fenómenos–, la mayoría de los ciudadanos se sienten movidos a actuar de alguna manera, obviando el uso de mecanismos de la violencia, para rescatar la tranquilidad y el sosiego perdidos.

La historia da cuenta de acciones, individuales y colectivas, que van desde el cuestionamiento de los mecanismos que limitan el ejercicio de los derechos, facultades y garantías individuales y sociales, hasta la intervención y o mediación, franca y directa, en la defensa y protección de aquéllos a quienes en un momento y lugar específicos, se les violentan y resquebrajan las posibilidades de ejercer tales derechos, potestades y garantías, sin utilizar en sus acciones ningún contenido de violencia.

Como lo indica Palos, para alcanzar el ideal de una sociedad que conviva según las pautas de la convivencia democrática y de la paz, la especie humana cuenta con “la inteligencia que nos permitiría comprender y reflexionar sobre la realidad que nos rodea desde una perspectiva global, además de comunicarnos, asociarnos y utilizar la libertad para crear y construir una sociedad mejor.”²⁴⁷ Y como lo hemos

²⁴⁷ PALOS R., J.: Educación y Cultura de Paz. Programa Educación en Valores de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En <http://www.oei.es/valores2/palos1.htm>

señalado, es la educación la que debe reorientar la inclinación hacia la violencia, que subyace en las interrelaciones de las personas en la sociedad, y encaminarla hacia el uso del diálogo, la razón autónoma y la no violencia en la resolución de los conflictos del día a día.

En virtud de los presupuestos de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, dirigidos esencialmente a formar a los alumnos en y para la ciudadanía, es decir, para aprender a convivir con sus congéneres en plena concordancia con el ejercicio de los derechos y deberes de los cuales son titulares, se requiere su formación en el conocimiento de todo lo relativo a la No-violencia, en otras palabras, se precisa acercarlos a la comprensión del referente teórico y práctico que sustenta la cultura de la paz.²⁴⁸

La Organización de la Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO), tomó del poeta Archibald Mac Leish la idea de que “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz.”²⁴⁹ Este es el ideal que sustenta dicha organización: formar a los ciudadanos en la cultura de la paz, por cuanto que alcanzar este objetivo, se constituiría en uno de los caminos para alcanzar el bienestar necesario para los seres humanos. Bienestar entendido en términos de desarrollo económico y político, pero también en términos de solidaridad ética, intelectual y moral de la humanidad, en la intención de dirigir los logros y avances de la

²⁴⁸ GALTUNG, J. *Violencia, guerra y su impacto*. Polylog, Foro para la filosofía intercultural, núm. 5, 2004.

²⁴⁹ Preámbulo del texto constitucional de la UNESCO

sociedad hacia el beneficio del colectivo en general. El logro de los cometidos de la UNESCO se sustenta en tres medios muy claros, a saber: educación, ciencia y cultura.

La Asamblea General de la Organización de la Naciones Unidas, establece que la cultura de paz puede definirse en los siguientes términos:

Artículo 1

Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación;
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional;
- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos;
- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras;
- f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo;
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;
- h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información;
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz.

Artículo 2

El progreso hacia el pleno desarrollo de una cultura de paz se logra por medio de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida

propicios para el fomento de la paz entre las personas, los grupos y las naciones.²⁵⁰

Los citados artículos contienen la convicción de que “detrás de cada estrategia política, económica o militar hay un *modelo cultural* operante.”²⁵¹ Por tanto, y en plena concordancia con el postulado de la UNESCO, tomado del poeta Archibald Mac Leish, los artículos citados refieren directamente a la convicción de que, puesto que hemos sido los seres humanos, la especie capaz de concitar la guerra y crear y usar otras herramientas y prácticas brutales de violencia, debemos ser nosotros mismos quienes hemos de aprender a desaprenderla e intentar construir los baluartes de la paz.²⁵²

Los artículos señalados establecen que la conformación del conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida acordes con la cultura de paz y la no-violencia, requiere del aprendizaje de los mismos, mediante la educación, el uso del diálogo, el consenso, la solidaridad, el respeto y la cooperación, como instrumentos esenciales para el aprendizaje de los valores propios de la cultura de paz. De manera que la construcción y uso de estos ideales en las actitudes y acciones cotidianas de los miembros de cualquier colectivo, así como en sus interrelaciones, se constituye en un reto que debe ser

²⁵⁰ UNESCO. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, de fecha 06 de Octubre de 1999.

²⁵¹ ORTIZ-OSÉS, A. y LANCEROS P. (Dir.): *Diccionario de la existencia. Asuntos relevantes de la vida humana*. LAO-TSÉ, EPICURO, SAN PABLO, NIETZSCHE, HEIDEGGER, VATTIMO, MAFFESOLI, CASTORIADIS, PANIKKAR y otros. Barcelona, España: Anthropos Editorial y Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM, 2006. Pág. 451

²⁵² *Ibid.* Pág. 451

asumido por los mismos miembros de la sociedad en general. Es decir, el cultivo de la cultura de la paz nos requiere a todos como actores responsables en dicho cometido. Ello exige, a su vez, la superación de “la tendencia a considerarse meros espectadores de una historia que fatalmente vemos transcurrir delante de nuestros ojos.”²⁵³

En el ejercicio de la corresponsabilidad individual, social e institucional en tal cometido, se necesita fundamentalmente un proceso educativo no ajeno al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos fundamentales de la cultura de la paz. La educación para la paz, urge como referente imperativo en la formación para la ciudadanía y derechos humanos como contenido de la asignatura del mismo nombre. El objetivo sería respaldar la formación individual y grupal, en los distintos ámbitos de la sociedad, en la conciencia de la necesidad de propender al logro de un nuevo orden mundial y de promover que las interrelaciones entre los seres humanos respondan a criterios más armónicos que favorezcan la justicia, la igualdad y el respeto a la dignidad humana,²⁵⁴ intentando así contribuir al fortalecimiento de los valores intrínsecos a la convivencia ciudadana y democrática.

Sabemos que la paz y en consecuencia el futuro de la humanidad siempre han estado acechadas por distintos amenazas. Si

²⁵³ ORTIZ-OSÉS, A. y LANCEROS P. (Dir.): *Diccionario de la existencia. Asuntos relevantes de la vida humana*. LAO-TSÉ, EPICURO, SAN PABLO, NIETZSCHE, HEIDEGGER, VATTIMO, MAFFESOLI, CASTORIADIS, PANIKKAR y otros. Barcelona, España: Anthropos Editorial y Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM, 2006. Pág. 451

²⁵⁴ HICKS, D. (Comp.): *Educación para la paz*. Madrid: Morata y Ministerio de Educación y Cultura, 1999. Pág. 23.

hasta hace poco era la lucha por la supremacía de las grandes potencias mundiales la que oscurecía el panorama de la convivencia y de la vida misma en el globo, ahora, como consecuencia de los largos períodos de opresión y violencia sufridos por muchos ciudadanos en diversos países del mundo, son otras las amenazas latentes. Entre algunas podemos mencionar: la xenofobia y agresividad de los nacionalismos; los daños ocasionados al medio ambiente; los embates del narcotráfico y el aumento de la drogadicción; la inseguridad social y ciudadana; la miseria en que viven algunos sectores de la sociedad; la emigración desordenada causada por el hambre, las guerras, los desplazamientos, las catástrofes naturales. Estos problemas constituyen ahora las preocupaciones fundamentales de la sociedad y plantean retos de difícil solución a los poderes públicos.²⁵⁵

Pero, como lo señala Mayor, al lado de las amenazas señaladas tenemos dos grandes fortalezas: somos testigos presenciales del enorme y acelerado desarrollo científico, tecnológico y comunicacional, y también hemos observado la superación de viejos esquemas de dominación –mediante regímenes políticos tiránicos y dictatoriales– por el logro de sociedades democráticas y pluralistas en aras de ofrecer mejores condiciones de vida a los seres humanos. Tales tendencias contienen en sí mismas las posibilidades de que la propia sociedad sea capaz de enfrentar las señaladas amenazas contra la paz mundial, pero igualmente plantean nuevos interrogantes de carácter ético.

²⁵⁵ MAYOR, F.: Libertad y ética en la Convivencia Social Democrática. Discurso como Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en Madrid, el 25 de Noviembre de 1995. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001022/102218S.pdf>

En otras palabras, aún teniendo la posibilidad de hacer frente a las amenazas que acechan la paz en el mundo, mediante las dos fortalezas antes señaladas, se requiere que en las sociedades arraigue la conciencia de la necesidad de *compartir*.

Esto (el compartir), que va siendo urgente en las sociedades opulentas de Occidente, resulta aun más perentorio en las regiones menos favorecidas del planeta. Compartir los saberes, la riqueza y la responsabilidad para propiciar el desarrollo endógeno y duradero; compartir la enseñanza para lograr la participación plena y auténtica de todos, en un ambiente de libertad, respeto de los derechos humanos y solidaridad: este es nuestro mayor reto común en los albores del nuevo siglo.²⁵⁶

Como hemos señalado en otros incisos de este trabajo, alcanzar la convivencia ciudadana pasa por lograr condiciones de igualdad, justicia, respeto, para todos los miembros de la comunidad humana, lo cual supondría que nos hemos acercado al ideal de ciudadanía necesaria para convivir en paz. Pero como expone Mayor, tal circunstancia requiere de un proceso de concienciación, según el cual, quien tiene mejores condiciones de vida debe estar dispuesto a compartir con los menos afortunados, con los menesterosos, con los olvidados del mundo.

²⁵⁶ MAYOR, F.: Libertad y ética en la Convivencia Social Democrática. Discurso como Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en Madrid, el 25 de Noviembre de 1995.
En <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001022/102218S.pdf>

Y no nos estamos refiriendo sólo al aspecto material del asunto, que también es necesario y a veces prioritario (recordemos que en condiciones de hambruna un pan es mas necesario que un libro). Nos referimos a compartir también los saberes y a posibilitar las oportunidades para que todos, sin distinción alguna, puedan acceder al conocimiento y a la educación como vías para consolidar los fundamentos de la cultura de la paz. En consecuencia, alcanzar la tan deseada convivencia entre los miembros del género humano, desde el ideal de igualdad, entendida como la oportunidad de acceder y vivir en condiciones que no desdibujen la dignidad del hombre y que se encamine a enfrentar las condiciones de oprobio e injusticia en que vive la mayor parte de los ciudadanos en el mundo.²⁵⁷

4.5. Los Valores

La educación formal de los ciudadanos en el campo de los valores, a lo largo de la historia ha constituido uno de los aspectos sobre los cuales la sociedad no ha generado un acuerdo o consenso. Sin embargo, en la actualidad, en el ámbito europeo la mayoría de las sociedades y gobiernos están de acuerdo en la necesidad de incorporarla al proceso formativo y educativo de los más jóvenes, como parte de sus políticas educativas. En razón de ello la Unión Europea ha establecido orientaciones, directrices y exigencias a sus países miembros para la implementación de la enseñanza de la educación

²⁵⁷ MONCLÚS, A.: La educación para la paz en una sociedad globalizada. En MONCLÚS, A. y SABAN, C. (Coord.): *Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas*. Barcelona, España: Ediciones Ceac, 2008. Pág. 17-44

para la ciudadanía democrática, y de valores orientados a la consolidación de una identidad europea común.

La ejecución de tales postulados en el ámbito español, basados en los principios de democracia, ciudadanía y convivencia, han sido instituidos como enseñanza obligatoria del currículo educativo en todos sus niveles y ciclos. Así, se exige que la formación de los alumnos en el campo axiológico esté presente a lo largo de toda la experiencia educativa mediante procesos de aprendizajes que pueden ser transversales (por tanto, presentes en todas las asignaturas), obligatorios (mediante asignaturas establecidas específicamente con tal fin) o integrados (a otras asignaturas).

La finalidad de dichas enseñanzas y aprendizajes estriba en la conformación en el alumnado de una serie de competencias cognitivas, sociales, emocionales y actitudinales, que les orientarán en el ejercicio asertivo de sus interrelaciones y comunicaciones en cualquier ámbito en que se desenvuelvan. Esto evidentemente redundará en beneficio de la formación en los valores de la convivencia y la ciudadanía democrática.

De manera tal que en su acción educadora la escuela, junto con las demás instancias de vida de los jóvenes, debe propiciar oportunidades para el aprendizaje intelectual, cognitivo de los valores. Pero también debe propiciarlas para que los alumnos diariamente actúen e interactúen de acuerdo a los valores aprendidos. Es decir, para que efectivamente en su realidad hagan actos de valoración, porque, en términos de Scheler citado por Frondizi, todo conocimiento

se funda en la experiencia, por ende, los valores también, a su vez, deben fundarse en la experiencia. Según estos autores el aprendizaje de la idea de valor, sólo sucede en tanto que existe un sujeto capaz de emitir juicios de valor, es decir, en tanto que es capaz de determinar que dicho valor 'vale', y, en consecuencia, es un bien necesario para todos.

Para Frondizi el valor es una *cualidad estructural* que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto. Y esta relación que se origina entre el sujeto frente al objeto, no se da en el vacío, sino en una situación física y humana determinada.
258

A diferencia de los axiólogos subjetivistas y de los objetivistas²⁵⁹ Frondizi considera, y así lo demuestra, que los valores sólo pueden ser entendidos y tienen existencia en relación con la existencia de un sujeto que valora. Es decir, el valor tiene *carácter relacional* en tanto que, para que exista, requiere que haya (a) un *objeto* sobre el cual se hará una valoración; (b) un *sujeto* que realiza la valoración; y (c) la *valoración* misma que consiste en la 'actividad' que realiza el sujeto y que le permite ponerse en relación con el objeto. En palabras de Payá,

²⁵⁸FRONDIZI, R.: *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. Pág. 213.

²⁵⁹ Quienes se decantaron por dos posiciones irreconciliables, –o como señaló Frondizi arguyeron cada una doctrinas que tienen su origen en el sofisma de la falsa oposición –, según las cuales (a) para los subjetivistas era imposible separar el valor de nuestras reacciones psicológicas, necesidades y apetencias; (b) para los objetivistas era necesario prestar atención a las cualidades objetivas del valor.

“los valores no existen por sí solos, sino necesitan de un objeto sobre el cual depositarse, es decir, siempre han de ir referidos a 'algo’”.²⁶⁰

Por tanto, el valor contiene en sí mismo tanto la cuestión objetiva como la subjetiva, pero, para que exista como tal, requiere de un entramado de significaciones, –que dependen de los elementos de valoración y de la cultura subyacente a la vida del individuo en la sociedad; pero también de sus cambios psicológicos, emocionales y fisiológicos–, para que, mediante la valoración que realiza el sujeto, se logren conectar ambas cuestiones.

En este orden de ideas, para Frondizi, un valor, aún situándose en el plano ideal, en el sentido de que trasciende el dato, es una *cualidad estructural*, en tanto que sus propiedades inherentes no se encuentran en ninguna de sus partes, sino en su totalidad; y, en tanto que no se constituyen por el mero agregado de partes. “Sin embargo, es tan real como los objetos (conductas, personas, cosas, etc.), en los que se expresa.”²⁶¹

De manera que, en función de la idea de valor como *cualidad estructural*, por las razones señaladas, los valores tienen unas características que los definen: (a) Tienen unidad total de sentido y función, por cuanto que se asientan en situaciones concretas que les dan sentido y existencia. (b) Son unidades concretas, reales,

²⁶⁰ PAYÁ, M: Axiología y ética. En PAYÁ, M: *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 1997. Pág. 39

²⁶¹ PAYÁ, M: Axiología y ética. En PAYÁ, M: *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 1997. Pág. 39

empíricas. Por tanto, están ínsitamente relacionados con la realidad; de tal modo que no deben confundírseles con conceptos abstractos, ideales o modelos para entender su naturaleza. (c) Son interdependientes. Un valor no tiene sentido sin su vinculación con todos los valores. Los valores tienen *relación* entre sí mismos, por ejemplo, la libertad no se puede separar de la responsabilidad, como la belleza de un cuadro no es ajena a su valor expresivo.²⁶² (d) Son heterogéneos (en cuanto que existen valores positivos y negativos) y en abierta oposición.²⁶³ Lo cual se debe a la gran diversidad de factores que intervienen en su conformación y a su carácter cambiante. Este aspecto de la interpretación de valor es lo que ayuda a resolver problemas morales, en tanto que, en caso de conflicto moral, el sujeto debe decidir entre dos valores positivos, es decir, entre dos obligaciones morales que atender.

Por otro lado, Bilbeny, en consonancia con la posición teórica y conceptual de Rokeach,²⁶⁴ nos indica que:

Todo valor es una creencia. Un valor es, particularmente, ese tipo de creencia que asociamos a un hábito de nuestro comportamiento, es decir, a aquellos actos que solemos repetir porque, de algún modo, nos

²⁶² PAYÁ, M: Axiología y ética. En PAYÁ, M: *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 1997. Pág. 66

²⁶³ FRONDIZI, R.: *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. Pág. 212.

²⁶⁴ Quien define el valor en términos de creencia, clasificándola de tres maneras: descriptivas, existenciales, evaluativas y prescriptivas. Los valores corresponderían a esta última categoría. En PAYÁ, M: Axiología y ética. En PAYÁ, M: *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 1997. Pág. 42

resultan más beneficiosos como individuos, grupo o incluso especie, en detrimento de otros actos que en resumidas cuentas, nos perjudican o resultan inocuos.²⁶⁵

El análisis de esta idea del valor, nos encamina a entender que: (a) la repetición constante de una acción, de un acto, en tanto en cuanto que lo consideramos beneficioso, es lo que le proporciona valor a tal acción o acto; (b) tal repetición de los actos que nos benefician, individual o colectivamente, colabora para que, lo que consideramos valioso, se mantenga más allá del espacio y del tiempo en que se han producido, es decir, para que culturalmente arraiguen y, por tanto, se transmitan y se conserven.

En este sentido, es preciso aclarar que no existen unos hábitos permanentes de conducta, ni, por tanto, valores perpetuos o eternos, pues como productos culturales que son cambian en virtud de las transformaciones que sufre la sociedad que los ha creado. Por ello, las sociedades deben establecer consensos con respecto a los fundamentos axiológicos y normativos que respondan adecuadamente a las necesidades de los diversos colectivos, para poder organizar y regular pertinentemente las interrelaciones entre sus miembros.

Diversos pensadores en relación con el tema de los valores han llegado a convenir, desde distintas ópticas, que en las sociedades democráticas se han alcanzado “unos *mínimos morales compartidos*,

²⁶⁵ BILBENY, N.: La configuración de los valores individuales y colectivos en la Europa mediterránea. En ROQUE, A.: *Identidades y conflictos de valores. Diversidad y mutación social en el Mediterráneo*. Barcelona, España: Icaria Editorial, 1997. Pág. 75

desde los que es posible la convivencia pacífica entre ciudadanos que tienen distintas concepciones de lo que es el hombre y cómo logra ser feliz.”²⁶⁶ En tal sentido, en dichas sociedades gracias a tales mínimos, se concierta el respeto y aceptación hacia las diversas concepciones del bien y de las distintas formas de vida, como una manera de garantizar relaciones recíprocas entre sus miembros basadas en el diálogo, la tolerancia y la consideración debida a la dignidad humana.

Sin embargo, en la misma preocupación, otras investigaciones realizadas, muestran que la mayor parte de las sociedades del mundo encuentran que existe una “pérdida de valores” que dificulta las interrelaciones, la comunicación y la convivencia entre sus miembros. Señalan, tales disertaciones, que la falta de *educación formal* en cuestiones de moral, ética y civismo de los ciudadanos ha sido una de las causas del deterioro, en cuanto al uso consensuado y compartido de los *mínimos axiológicos y normativos*, para regular la convivencia entre los miembros de la sociedad. De tal manera que consideran que su implementación en la escuela desde tempranas edades puede constituirse en el instrumento fundamental para afirmar las bases para la consecución de una sociedad más justa, democrática y equitativa.²⁶⁷

Es este reclamo, prácticamente universal, el que ha hecho que los gobiernos del mundo, a través de organismos nacionales e

²⁶⁶ CORTINA, A.: Valores universales y diversidad cultural en la tradición dialógica mediterránea. En ROQUE, A.: *Identidades y conflictos de valores. Diversidad y mutación social en el Mediterráneo*. Barcelona, España: Icaria Editorial, 1997. Pág. 63

²⁶⁷ HERSH., REIMER, J. Y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea, 1984.

internacionales, coloquen con primacía en sus agendas el problema de la sistematización de políticas educativas que, más allá que la transmisión de conocimientos, reten verdaderamente la posibilidad de que sea la educación la vía para desarrollar moral y éticamente a sus ciudadanos y, en su intento, tratar de igualar las desigualdades sociales existentes.

En el contexto real de la formación de niños y adolescentes, la sistematización de la educación moral pasa a ser un tema sobre el que no existe consenso general. Algunos aspectos de la controversia surgida en España, con ocasión de la implementación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, pueden explicar el por qué en la escuela, la enseñanza de la educación en valores, ha sido escasa.

Hemos señalado, en el capítulo 1 de esta tesis, que existen posiciones en las que se cuestiona la legitimidad o no de su enseñanza por cuanto que sus “contenidos” no son incumbencia de los profesores y, por tanto, la escuela no estaría obligada a ello más allá de las materias en que, probablemente de manera transversal, pudieran asumir dichos contenidos. Es común, además, la tendencia a pensar que la escuela no es el espacio natural ni ideal para la “enseñanza” de la moral y de los valores, por cuanto que mediante la educación moral se podría promover algún tipo ideologización o de adoctrinamiento. Igualmente nos podemos encontrar, entre algunos de los argumentos en contra, con la idea de que los aprendizajes morales no requieren acciones, actividades ni estrategias específicas.

En plena conformidad con los postulados establecidos por importantes investigadores, en el campo del desarrollo cognitivo y moral de los más jóvenes, principalmente Piaget y Kohlberg, es nuestra consideración que las acciones ético-pedagógicas en la educación escolar desde tempranas edades, se constituyen en necesidades fundamentales en la formación integral de los estudiantes. La escuela debe convertirse en artífice de métodos que adecúen los criterios de juicio o razonamiento moral, para colaborar con el tejido social en el sentido de minimizar, en razón de su creciente complejidad, los riesgos de que las no muy halagüeñas circunstancias sociales actuales puedan incidir desfavorablemente en la actuación futura de niños y adolescentes.

4.5.1. El educador y la educación en valores

En su preocupación por sistematizar su teoría del desarrollo moral de los niños a nivel pedagógico, Kohlberg se hace preguntas básicas acerca del derecho que tienen los profesores a enseñar valores a sus estudiantes, y en caso de que encontrasen razones para hacerlo, qué valores deberían “enseñar”.²⁶⁸ En respuesta a sus interrogantes, Kohlberg planteó que los profesores no debían suponer que “enseñar valores es una actividad que estimula el pensamiento en menor medida que enseñar a leer o a razonar matemáticamente.” Lo

²⁶⁸ REIMER, J.: De la discusión moral al gobierno democrático. En KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa, 1997. Pág. 28-29

cual viene a significar que, el desarrollo cognitivo e intelectual del alumnado, se estimula y crece independientemente del tema estudiado o abordado. Lo que Kohlberg considera decisivo para el aprendizaje real y significativo, es la manera de abordar dichos estudios. Es decir, el docente debe utilizar métodos que estimulen a sus estudiantes a profundizar y a desarrollar la capacidad de adquirir cada día conocimientos más complejos. Y esto es posible, siguiendo los postulados de otros psicólogos del desarrollo (Piaget, Vigotski), cuando los aprendizajes están relacionados con la experiencia propia de los estudiantes, por cuanto que “la clase debía ser una ocasión para reflexionar sobre la vida real y ampliar la propia visión sobre ella mediante la consideración de otras perspectivas y opciones.”²⁶⁹

Además, considera Kohlberg que aún cuando los profesores tengan el deber y la responsabilidad de *enseñar* valores, no así les asiste ningún derecho de imponer ningún conjunto de valores, el propio o cualquier otro a sus estudiantes. Para este teórico, y así lo compartimos, la escuela debe asumir la enseñanza de valores consensuados por la sociedad, especialmente el valor de la justicia. “Porque la justicia, vista desde la perspectiva de la teoría del desarrollo moral, no es un valor dado, que puede transmitirse o imponerse concretamente a los niños, sino que es el proceso básico de valoración que subyace a la capacidad para el juicio moral de cada persona.” Desde la certeza de que el valor de la justicia es un componente innato de los seres humanos, considera que es a partir de esa predisposición innata para emitir juicios valorativos, a partir del valor de la equidad,

²⁶⁹ REIMER, J.: Una semana en la vida de Cluster. En KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa, 1997. Pág. 86

que los individuos, y en consecuencia los alumnos, pueden hacer juicios sobre lo que es o no correcto. Por tanto, “enseñar justicia”, se corresponde con la tarea educativa de orientar al alumnado en el desarrollo de “un sentido cada vez más adecuado de la equidad”.²⁷⁰ Porque, como lo señala Cortina, “es exclusivo del hombre tener el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto.”²⁷¹

Diversas investigaciones en el campo de la educación en valores han mostrado que existen en la sociedad múltiples espacios de intervención para la formación moral, cívica y ciudadana de sus miembros, uno de ellos, por supuesto, es la familia como institución. Igualmente, la escuela, como recinto obligatorio de asistencia, permite la interacción social y es decisiva como espacio para el ejercicio diario de acciones que muestren el aprendizaje y desarrollo de los valores consensuados por todos.²⁷²

En razón de ello, la escuela debe pretender ofrecer a sus alumnos una educación integral y de calidad, por cuanto que existe una estrecha relación, esto lo dicen los investigadores, entre las competencias morales evaluadas y la cantidad y calidad de educación recibida, lo que permite concluir que en la medida en que un individuo interactúe en el sistema de escolaridad formal, en esa misma medida debería desarrollar su crecimiento ético y moral.

²⁷⁰ REIMER, J.: De la discusión moral al gobierno democrático. En KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa, 1997. Pág. 29

²⁷¹ CORTINA, A.: Una comunidad política justa. En CORTINA, A.: *Alianza y contrato. Política, ética y religión*. Madrid: Editorial Trotta, 2001. Pág. 73

²⁷² NUSSBAUM, M.: Educación ciudadana: los sentimientos morales (y antimorales). En NUSSBAUM, M.: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2010. Pág. 51-74

La disyuntiva se encuentra en el método o vía que deben asumir los docentes para intervenir eficazmente, es decir, para llevar a la práctica acciones de educación moral evitando el riesgo de ser arbitrarios, autoritarios y siendo consecuentes con el propósito preestablecido.

¿Qué se pretende del educador moral?

En su vida diaria los sujetos se relacionan o interaccionan con ambientes o espacios específicos unidos necesariamente a la idea de cultura. La escuela es igualmente un microcosmos en el que se reflejan tales espacios, entre los que podemos mencionar: *el ambiente fenomenológico de la experiencia*, expresado en las interrelaciones y comunicaciones que se producen en el seno de la vida cotidiana de los jóvenes en su entorno familiar, en su contexto más próximo y en su comunidad, todos ellos signados por la diversidad de culturas presentes. El *espacio público*, que refiere al contacto del individuo con productos culturales dentro de los campos de la ciencia, el arte, la tecnología, y que son reconocidos como patrimonio de la humanidad. *El ámbito social*, referido específicamente a la cultura social, cuyo acercamiento encuentra un perfecto aliado en los medios de comunicación y que puede generar posiciones de individualismos y pragmatismos exacerbados generando, muy a menudo, casos de violencia familiar y escolar. Y *el espacio escolar*, con una cultura propia de la escuela que se manifiesta en el cumplimiento estricto de roles específicos, de exigencias, de disciplina, de limpieza, de orden,

de relaciones signadas por la verticalidad, la separación entre los conocimientos y la concepción pasiva del estudiante.

Evidentemente, el contacto permanente con la cantidad y diversidad de espacios culturales presentes en la sociedad en la que actuamos permite que absorbamos de manera natural un conjunto de esquemas o de suposiciones, entendidos como actitudes o pautas de conducta, “compartidas en común con las personas que nos rodean, criadas de manera semejante, y que son diferentes de aquellos de otras unidades sociales, otras naciones u otras clases dentro de las naciones.”²⁷³

El docente, en su rol de educador moral, debe ser capaz de mirar en estos espacios y en el ejercicio de su acción educadora, debe presentar la nueva información, los nuevos esquemas que la sociedad y la mayoría de las personas, encuentran útiles y eficaces, para intentar ajustar el pensamiento y la acción del alumnado a los requerimientos y pautas de la realidad. En virtud de ello puede coadyuvar eficazmente en la oportunidad única de creación histórica de una comunidad de aprendizaje moral. De manera que, a partir de la idea de que los niños aprenden de los adultos, y que los adultos intentan enseñarle a los niños todas las habilidades y todos los requerimientos propios de la cultura en que viven, el educador debe saber aprovechar todos los saberes contenidos en la cultura experiencial de sus alumnos, para

²⁷³ JOHNSON ABERCROMBIE, M.: *Anatomía del juicio. Una investigación en los procesos de la percepción y el razonamiento*. Argentina: Ángel Estrada y CÍA.S.A., 1969. Pág. 55. Abercrombie establece que la noción de los esquemas ayuda a entender la relación existente entre la información que tenemos “almacenada”, la vieja, y la nueva información. Además ayuda a considerar cómo la experiencia pasada nos predispone a conducirnos de una determinada manera más bien que de otra. Pág. 16.

poder trasladarlos y vincularlos de manera intencional, explícita o implícitamente, a su propio hacer educativo, es decir, orientarlos a la acción que el educador moral intenta acometer.

En tal tarea, el educador moral, “para crear oportunidades en la clase que estimulen conflicto cognitivo y asunción de roles sociales”, debe tener como norte el aumentar la conciencia moral de sus alumnos ayudándoles a explorar las dimensiones sociales de su interacción y explorar el contenido de sus estudios.²⁷⁴ Para ello debe aprender a manejar el concepto de conocimiento como una idea distinta a la obtención o al manejo de información, porque la información ha sido conocimiento para otros. El conocimiento que otros han construido lo colocan de manera organizada y eso para nosotros es información, no es conocimiento. Pero esa información puede ser transformada en conocimiento si contribuye, junto con otros conocimientos, a la creación, a la construcción de un modelo mediante el cual el individuo pueda explorar la realidad y descubrir sus regularidades o irregularidades.²⁷⁵

Así el alumno puede llegar a construir “su conocimiento” de manera individual para, posteriormente, validarlo o no, al confrontarlo con otros, de manera colectiva. El docente debe advertir que ha sido una construcción individual del niño y reforzar el proceso para que, el conocimiento adquirido, sirva de base a la actuación general del

²⁷⁴ NUCCI, L.: *La dimensión moral en la educación*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2003. Pág.251

²⁷⁵ SIMMEL, G.: *Pedagogía escolar*. España: Gedisa, 2008. Pág. 59-78

alumno frente a su manera de relacionarse con el conocimiento mismo y con las personas que le rodean. Siguiendo esta idea el educador moral puede lograr que el alumno “se ponga en los zapatos del otro” y aún más allá, puede lograr que el alumno “vea” las consecuencias de sus acciones en relación con la sociedad.

En este momento el alumno estaría validando o no “su conocimiento”, su posición frente a conocimientos que no tienen una respuesta exacta, y tal validación pasa por el filtro de poner en carne propia el problema por el que ha pasado otro. Así el docente moral en sus observaciones podrá anotar el nuevo posicionamiento del alumno frente a una cuestión moral o socialmente controvertida, posicionamiento que genera todas las posibilidades para que el alumno se mueva a estadios de desarrollo moral superiores.

En tal sentido, sería posible hacer conjeturas acerca de las acciones y actitudes que el alumno asumiría en sus relaciones en los diversos espacios en que se moviliza. También es probable adelantar que el alumno sería capaz de asumir actitudes y acciones no reñidas con la moral. Entonces, el educador moral, podrá estar satisfecho con su labor, por cuanto que podemos asegurar que el proceso de desarrollo moral ha generado una verdadera construcción de conocimiento que encuentra su correlato en la vida diaria y se muestra en actitudes de respeto, tolerancia, gratitud, civismo...

Por otro lado, en relación directa con el asunto de transmisión, construcción y difusión de conocimientos propios de la cultura donde se verifica el hecho educativo, este proceso educativo de enseñanza y

aprendizaje de los elementos de la cultura, y por ende del conocimiento, ha de realizarse desde una dimensión ética.

La dimensión ética de la educación presupone que, el educar, abarque la enseñanza de aquellos valores encaminados a formar y desarrollar, en el estudiantado, las actitudes que le permitirán actuar de acuerdo a los dispositivos de valor consensuados y deseados por la sociedad en que vive. Tales aprendizajes le permitirán colaborar directamente con el mejoramiento de las relaciones de convivencia ciudadana y democrática.²⁷⁶

La sociedad siempre pretende la educación de sus ciudadanos en la intención definida de formar ‘buenas personas’, para lo cual es necesario el uso de principios generales y universalizables, -libertad, paz, equidad, igualdad, solidaridad...-, que como patrimonio de todas las culturas y de ninguna cultura en concreto, conduzcan a las sociedades en el camino común de alcanzarlos y de vivir de acuerdo a tales principios. Tal pretensión, evidentemente, reclama el compromiso de todos los estados y de todos los individuos.

Sin embargo, aunque los gobiernos, mediante sus políticas diversas, tiendan a la universalización de principios fundamentales a sus sistemas, –en el caso de la mayoría de los países de Occidente, al sistema democrático–, eso no significa que tales principios sean aceptados y consensuados absolutamente por todos. Tan es así que en nuestras sociedades cada día es más cruenta, oscura y separatista

²⁷⁶ CAMPS, V.: *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya, 2000

la discusión ante temas como la despenalización del aborto, la eutanasia, la homosexualidad, la pena de muerte, la legalización de las drogas, entre otros. Pero como lo señala Cortina en esto reside “la tragedia de la ética: para realizarse también se contradice y es necesaria la comunicación simétrica, el diálogo no violento para encontrar las soluciones a los conflictos éticos.”²⁷⁷

Existe un dicho que reza: “a amar se aprende amando”. Siguiendo la lógica convencional de la fórmula, podríamos decir que aprenderemos a actuar de forma cónsona con los valores y principios democráticos, en la medida en que los practiquemos. Y esa práctica debe originarse en el ejemplo que los adultos mostremos a los más jóvenes. Queremos señalar con esto que, si se pretende enseñar a actuar y a tomar decisiones no reñidas con los valores y los principios éticos y morales consensuados por la sociedad, se requiere que las instituciones primarias en la educación de toda persona, a saber, escuela y familia, sean referentes, ejemplos y modelos de tales prácticas.

“La ética se aprende con el ejemplo y la práctica. Se aprende cuando hay conflictos y se abordan de forma colectiva. Y ¿quién debe enseñar ética? Es tarea de todos, pero especialmente de la familia y de la escuela.”²⁷⁸ Porque los seres humanos no nacemos éticos, ni morales; los seres humanos vamos adquiriendo nuestra conciencia moral a medida que nos vamos desarrollando. Para ello necesitamos de aquellos que ya han transitado buena parte de tales aprendizajes. Y

²⁷⁷ CORTINA, A.: *Ética sin moral*. Madrid: Editorial Tecnos, 2008.

²⁷⁸ CAMPS, V.: *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya, 2000.

de sus enseñanzas, y en tales cometidos, es imprescindible que aprendamos que, efectivamente, somos personas individuales, pero lo somos en la medida en que pertenecemos a una dimensión social a la cual nos debemos.

Pero la formación de los más jóvenes en el campo axiológico requiere del uso de estrategias experimentales planificadas y organizadas específicamente para ello. Igualmente, consideramos como altamente factible el que cada aula y cada comunidad se conviertan en laboratorios en los que es posible crearlas, sin descartar las circunstancias que la interrelación diaria ocasiona con infinitas oportunidades para convertirlas en dilemas susceptibles de discusión. Pero ello requiere, evidentemente, de un proceso de aprendizaje por parte del profesorado en este campo del saber.

En tal sentido, Hersh, Reimer y Paolitto consideran que:

Como en cualquier área de enseñanza, el educador moral necesita adquirir ciertos conocimientos; en este caso los principios de interacción que subrayan la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. El educador moral no usa este conocimiento para hacerse un especialista en 'la materia' de la teoría del desarrollo moral; más bien se aplica a estimular el proceso específico de interacción social.²⁷⁹

Con base en la teoría de desarrollo moral de Kohlberg, pero además con el conocimiento de la teoría del desarrollo cognitivo de

²⁷⁹ HERSH, REIMER, J. Y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea, 1984. Pág. 107

Piaget, los educadores morales pueden hacer valiosos aportes en la búsqueda de significativas experiencias de aprendizajes dirigidas a promover el desarrollo moral de los alumnos. Dichas teorías propician oportunidades únicas que permiten descolocar las estructuras de razonamiento moral de los participantes, ayudan en el mejoramiento y la adquisición de competencias lingüísticas y argumentativas, y permiten la asunción de posturas propias frente a cuestiones moralmente controvertidas.²⁸⁰

El educador moral debe así conducir a sus alumnos a reformular sus patrones de razonamiento para que, a partir del nuevo posicionamiento, logren producir nuevas y variadas formas de razonamiento lógico y de esta manera acercarlos a un estadio de razonamiento inmediatamente superior al observado. Es de suponer que para llegar a un estadio superior el alumno debe manifestar un nuevo estado de razonamiento mediante el cual justifique el actual fundamento moral asumido.

La diversidad de espacios que se conjugan en las instituciones escolares, generan, en muchas más ocasiones de las que deseamos, enfrentamientos y desencuentros debido a la complejidad de sus relaciones. Es allí donde el rol del educador debe ser de conciliador en la heterogeneidad para tratar de contrarrestar los efectos de posiciones que van, desde la intolerancia ante lo distinto, hasta la más absoluta indolencia frente al dolor y sufrimiento ajeno.²⁸¹

²⁸⁰ PIAGET, J.: *El criterio moral del niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.

²⁸¹ NUCCI, L.: *La dimensión moral en la educación*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2003. Pág.254

El trabajo del educador moral tiene un carácter eminentemente formalista. Su atención estará dirigida especialmente a los procedimientos y no a los contenidos, puesto que no debe pretender “dar” clases magistrales de moral y ética. Lo que se pretende es que desarrolle sus propósitos educativos con una metodología basada en estrategias específicas que conflictúen moralmente a los participantes, y en las cuales el estudio de los diversos sistemas éticos únicamente servirá de fundamento para la asunción de posiciones particulares así como para la defensa de las mismas. En otras palabras, el educador moral debe planificar y organizar una serie de estrategias dirigidas a ejecutar una diversa gama de acciones educativas directamente relacionadas con el desarrollo del juicio moral.²⁸²

Igualmente, las estrategias elegidas y diseñadas deben estar dirigidas a promover el desarrollo de actitudes vinculadas con el respeto, el reconocimiento del otro, la tolerancia y, en general, a tratar de *modelar* las actitudes mediante la vivencia de experiencias de sensibilización que se traducen en el reconocimiento de la existencia de problemas morales y en la reflexión deliberativa y discusiones mediadas por el diálogo.²⁸³

En virtud de la eficacia de esta tarea de diseño e instrumentalización de estrategias y actividades, el educador moral debe tomar en cuenta algunos aspectos importantes, entre los que

²⁸² PUIG R., J. M^a Y MARTÍN G., X., *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*, Barcelona, Edebé, 1998.

²⁸³ NUSSBAUM, M.: Educación ciudadana: los sentimientos morales (y antimorales). En NUSSBAUM, M.: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2010. Pág. 51-74

podemos mencionar están: “1) La importancia de una atmósfera de confianza en clase; 2) Identificación y clarificación del conflicto moral cognitivo; 3) El enfoque de razonamiento moral; 4) El animar a tomar perspectiva; 5) El desarrollo de la capacidad del alumno en las áreas de razonamiento, comunicación, escucha y cuestionamiento.”²⁸⁴ Tales aspectos serán desarrollados en directa relación con las estrategias que presentaremos más adelante.

En tal sentido, especialistas en el área del desarrollo moral, como Puig y Martín,²⁸⁵ igualmente en diversos trabajos, materiales didácticos, libros de texto, jornadas de formación para profesionales de la docencia, etc. del Grupo de Investigación de Educación Moral de la Universidad de Barcelona (GREM), han señalado diversas vías metodológicas que ofrecen la oportunidad al docente para intervenir, en la heterogeneidad del aula de clase e incluso fuera de ella, incorporando al alumnado a un proceso de confrontación y revisión de sus posicionamientos morales.²⁸⁶

Es decir, el docente, puede inducir al alumno al autocuestionamiento sobre su ser y hacer. Y en tal tarea puede considerar el uso de diversas estrategias y actividades. Es de hacer notar que el uso de aquéllas supone además que las mismas no pueden ser usadas de la misma manera para distintos grupos etéreos, porque “lo que constituye un dilema moral es diferente para un alumno

²⁸⁴ HERSH, REIMER, J. Y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea, 1984. Pág. 99

²⁸⁵ PUIG R., J. M^a Y MARTÍN G., X., *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*, Barcelona, Edebé, 1998. Pág. 85

²⁸⁶ BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001. Pág. 99

de diecisiete años y para uno de siete²⁸⁷, por ello es fundamental manejar con cierta precisión la teoría del desarrollo del juicio moral y los seis estadios del juicio moral de Kohlberg.²⁸⁸

Entre las estrategias que sugieren los estudiosos cabe mencionar:

- a) El uso de dilemas morales;
- b) Role-Playing o asunción de roles;
- c) Frases inacabadas;
- d) Escritura autobiográfica;
- e) Ejercicios de Auto-estima;
- f) Ejercicios de conocimiento de uno mismo;
- g) Ejercicios de Cooperación;
- h) Resolución de conflictos;
- i) Ejercicios de cohesión de grupos;
- j) Conocimiento de los demás;
- k) Ejercicios para la comunicación;
- l) Actividades de comprensión crítica;
- m) Ejercicios de autorregulación.

Tales estrategias y actividades servirán para favorecer la asunción de roles sociales, con el fin de aumentar la conciencia moral del alumnado ayudándoles a indagar acerca de las dimensiones

²⁸⁷ HERSH, REIMER, J. Y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea, 1984. Pág. 107

²⁸⁸ En razón de circunscribirnos al tema central de nuestra tesis, no desarrollaremos cómo discrimina Kohlberg los seis estadios de desarrollo moral por los que atravesamos las personas. Existe una amplia bibliografía al respecto, entre ellas: KOHLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral*; KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa, 1997; HERSH, REIMER, J. Y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea, 1984. HABERMAS, J.: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta, S.A., 2008; NUCCI, L.: *La dimensión moral en la educación*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2003.

sociales de su interacción y explorar el contenido de sus aprendizajes axiológicos.²⁸⁹

En razón de constreñirnos al tema central de nuestra investigación, nos detendremos un poco más únicamente en el uso de los *dilemas morales* como estrategia metodológica por excelencia señalada por la mayoría de los autores consultados; haciendo sólo una breve referencia al resto estrategias y actividades.

a) *El uso de dilemas morales:*

Esta estrategia didáctica, fundada en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, se centra básicamente en el cumplimiento de dos tareas específicas: Crear conflictos y lograr que el alumno “se ponga en el lugar del otro”.

- Crear conflictos: Siempre considerando el estadio de razonamiento o de desarrollo cognitivo de los alumnos, y en el entendido de que los modos de razonar en cada etapa no se pueden enseñar, sino que la interacción y la práctica cotidiana de resolución de conflictos mediados por el diálogo (del alumno consigo mismo, con sus pares, con el profesor y del profesor consigo mismo), son los medios idóneos para lograr el cambio gradual de un estadio a otro superior.

²⁸⁹ NUCCI, L.: *La dimensión moral en la educación*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2003. Pág. 25

- Lograr que el alumno “se ponga en el lugar del otro”, es decir, la asunción de roles sociales diversos, puesto que: “La capacidad cognitiva de andar con los zapatos de otro es el primer paso para el tránsito de un juicio moral preconventional al convencional”²⁹⁰

De acuerdo a los postulados de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, el docente puede lograr que el alumno “se ponga en los zapatos del otro”, y aún más allá, puede lograr que el alumno “vea” las consecuencias de sus acciones en relación con la sociedad. Porque la capacidad de asumir roles entendida como la capacidad de reaccionar ante el otro como si fuera uno mismo y reaccionar ante la conducta propia como si fuera el otro, “es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que prueba ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral.”²⁹¹

A partir de esta perspectiva, según los postulados de Kohlberg, para que el razonamiento moral sea real, auténtico y firme tiene que irse desarrollando paulatinamente en el mundo interior de cada persona. Por tanto, el rol del docente y del proceso educativo consiste en promover y favorecer este desarrollo creando el ambiente propicio para que ocurra.²⁹²

²⁹⁰ EISENBERG, N. y STRAYER, J. *La empatía y su desarrollo*. España: Desclée de Brouwer, 1992.

²⁹¹ HERSH., REIMER, J. Y PAOLITTO, D., *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea, 1984. Pág. 48

²⁹² NUSSBAUM, M.: Educación ciudadana: los sentimientos morales (y antimorales). En NUSSBAUM, M.: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2010. Pág. 51-74

El método de discusión de dilemas morales se establece, desde la teoría del juicio moral de Kohlberg, como una de las estrategias para conducir a los alumnos en el “tránsito” de un estadio a otro superior.²⁹³ Consiste en enfrentar a los alumnos (as) ante una situación (real o hipotética) en la que deban tomar una decisión moral, obligándolos realmente a elegir, a decidir lo que harían frente a dicha situación; porque el “juicio moral” no debe orientar a los alumnos a una decisión teórica, sino hacia una “decisión práctica”.

Los pasos a seguir para aplicar convenientemente esta estrategia pueden ser resumidos así:²⁹⁴

- Presentación de un dilema moral ²⁹⁵ (real o ficticio) adecuado a la edad y madurez del grupo. El docente debe preguntar a los alumnos si ellos harían lo mismo que el personaje o el protagonista del dilema. Debe insistir para que todos se posicionen tomando una decisión con respuestas que no admiten (en un primer momento) ninguna discusión: sólo deben responder “Sí, haría lo mismo”; “No lo haría”; “tengo dudas”, etc. Para ello los alumnos deben solicitar su participación, levantando la mano.

²⁹³ BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001. Pág. 99

²⁹⁴ CODDING, J.: Comparación de culturas morales: resultados y estudios de casos. En KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa, 1997. Pág. 269-291

²⁹⁵ “Los dilemas son breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valor, es decir, un personaje se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir, por lo general, entre dos alternativas óptimas y equiparables.” BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001. Pág. 99

- Si hay opiniones encontradas, se agrupan los alumnos de acuerdo a sus posicionamientos, los de “sí”, los del “no”, los que tienen “dudas”. No es recomendable que los grupos estén conformados por más de cinco alumnos. Luego se les concede entre cinco y diez minutos para que argumenten razonablemente el juicio y la decisión moral que han asumido.
- A continuación, los grupos van presentando al resto de la clase sus razonamientos. El docente debe ir motivando la participación de los otros grupos que escuchan mediante preguntas que les “hagan tambalear” en sus convicciones. Debe dar la palabra a todos aquellos que quieran participar y puede hacer reflexiones para mantener viva la discusión, pero debe evitar posicionarse para no influir, debido a su autoridad.
- Conviene recordar que no se trata de inculcar valores ni esquemas de razonamiento moral, sino contribuir al crecimiento de estos valores en el alumnado. Para ello es muy útil, al final de la discusión intentar identificar, entre todos, los valores presentes en los dilemas discutidos y reflexionar sobre aquellos aspectos que no se han considerado en la discusión.

Aún no siendo especialistas en relación a su práctica, desde los aportes teóricos encontramos que, la Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg, se constituye en un excelente fundamento para promover el desarrollo moral de los alumnos. Sin embargo, intuimos que el planteamiento del uso de conflictos o dilemas morales precisa, para su resolución y para el logro efectivo y eficaz de lo que se aspira, de otros

aspectos, conocimientos y capacidades a tomar en consideración en su implementación.

Consideramos que la educación en valores, con el uso de los dilemas, es posible en la medida en que el profesor inicia su trabajo con la convicción de que los estudiantes a los que va dirigido son sujetos racionales, que tienen autonomía y responsabilidad moral. Así, el trabajo debe ser orientado desde la perspectiva de que los alumnos son nuestros iguales y, en cuanto que personas racionales e inteligentes, seguirán, de acuerdo a la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget, desarrollando sus potencialidades y capacidades innatas.

Tal desarrollo cognitivo les permitirá, además, progresar en su desarrollo moral; y, el docente en el ejercicio de su rol de orientador y mediador de los aprendizajes, debe intentar encaminarlos hacia la consecución de estructuras cognitivas y de razonamiento moral más cercanas al estadio post-convencional, que prefigurarían, además, acciones consecuentes con este estadio de desarrollo moral.

Lo expresado nos señala, entonces, que los propósitos de la educación moral claramente se encaminan a propiciar y potenciar las estructuras de pensamiento y acción, hasta llegar al estadio post-convencional todo ello mediante el desarrollo de competencias definidas, facilitadas en los dilemas específicos (tanto los clásicos como los surgidos de la convivencia diaria), como la posibilidad del juicio crítico, la argumentación, el razonamiento intersubjetivo, la asunción de roles y mediante el uso de técnicas de interacción grupal mediadas siempre por el diálogo.

b) *Role-Playing o asunción de roles*

La búsqueda de estrategias y actividades dirigidas a intentar superar los métodos tradicionales de enseñanza, tienen como fundamento la demostración de que estos últimos, en la mayoría de los casos, no capacitan al alumnado para actuar adecuadamente o para enfrentar nuevas situaciones. En otras palabras, “no facilitan el pensamiento crítico ni el desarrollo de habilidades de comunicación útiles para el éxito profesional.” Como tampoco contienen en sí herramientas que permitan cambiar actitudes y comportamientos en los estudiantes, en tanto que no utilizan medios para propiciar un *feedback* constante entre los miembros de la clase. Es decir, no facilitan el hacer, la práctica, como vía expedita para el aprendizaje significativo de los diversos tipos de contenido.²⁹⁶

La asunción de roles, juego de roles o *role-playing*, es una técnica mediante la cual el proceso de enseñanza y aprendizaje se produce en tanto que todos los componentes de la clase interactúan, mediante una actividad lúdica, haciendo uso sobre todo de la cooperación y colaboración. Es decir, los alumnos aprenden jugando y el profesor enseña reforzando los aprendizajes mediante el juego. Es una herramienta que tiene su origen en la representación teatral y está dirigida a que todos los miembros del grupo participen activamente con

²⁹⁶ ORTIZ, M., MEDINA, S., y DE LA CALLE, C.: Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. En OREJUDO, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de “juegos de rol”*. En Revista Teoría de la Educación: Educación y cultura en la Sociedad de la Información: España: Universidad de Salamanca, Vol. 11, Nº 3, 2010. Pág. 277-300.

una simulación de un evento de la realidad tratando de acercarse a ella de manera razonable.²⁹⁷

En estos ejercicios dos o más personas representan un breve episodio en el que se simula un problema de relaciones humanas de índole moral. Tales representaciones deben reflejar distintas posibilidades de interpretación y solución, de acuerdo a los puntos de vista de los personajes. La asunción de los distintos roles de la representación debe generar hacia el grupo, y para los propios intérpretes, datos suficientes y relevantes para entender la profundidad del problema presentado. Finalmente, el grupo y los intérpretes deben analizar la experiencia y el contenido de la misma, con la intención de que los alumnos y alumnas “exploren sus sentimientos, comprendan sus actitudes, valores y percepciones, desarrollen sus capacidades de resolución de problemas y examinen los temas desde múltiples y variadas perspectivas.”²⁹⁸

Igualmente como técnica es verdaderamente propicia para ayudar a entender un problema y desarrollar la empatía, lo cual favorece la cohesión grupal. Para desarrollarla en el aula, es necesario que el docente motive suficientemente al alumnado; proporcione clara y suficiente información sobre la situación o el conflicto que se va a

²⁹⁷ ORTIZ, M., MEDINA, S., y DE LA CALLE, C.: Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. En OREJUDO, J.P. (Coord.) Perspectiva educativa y cultural de “juegos de rol”. En Revista Teoría de la Educación: Educación y cultura en la Sociedad de la Información: España: Universidad de Salamanca, Vol. 11, Nº 3, 2010. Pág. 277-300.

²⁹⁸ PUIG, J.M.: *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, España: I.C.E. Universitat de Barcelona, Editorial Horsori. 1995. Pág. 177-178

representar; y, propicie un clima de libertad, respeto y diálogo en el aula.²⁹⁹

c) *Frases inacabadas y preguntas clarificadoras*

Es una estrategia encaminada a desarrollar el autoconocimiento y la expresión de valores. En tal sentido, las actividades que se realizan, con base en esta técnica, están orientadas a que los niños y jóvenes aprendan a reflexionar y a tomar conciencia y responsabilidad sobre sus pensamientos, las propias valoraciones, opiniones y sentimientos.³⁰⁰ De manera que su uso colabora para que el alumnado adquiera más confianza y seguridad en sí mismo, por una parte; por la otra, les ofrece herramientas para que aprendan a enfrentarse constructivamente a las situaciones conflictivas, preparándoles para actuar y participar de manera consciente y de acuerdo con los valores de la democracia.

La acción pedagógica no ha de estar encaminada, a imponer valores; por el contrario, la estrategia ha de ser la vía para que cada alumno se descubra a sí mismo, con base en el pensamiento racional y autónomo que le permita iniciar procesos de cambio en sus relaciones interpersonales y colectivas. En consecuencia, “el autoconocimiento es

²⁹⁹ GRANDE DE PRADO, M.: Los juegos de rol en el aula. En OREJUDO, J.P. (Coord.) Perspectiva educativa y cultural de “juegos de rol”. En Revista Teoría de la Educación: Educación y cultura en la Sociedad de la Información: España: Universidad de Salamanca, Vol. 11, Nº 3, 2010.

³⁰⁰ PASCUAL, A.: *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea, S.A., 1995.

un requisito para establecer pautas de autorregulación y autocontrol de la propia conducta.³⁰¹

En virtud de ello, el educador debe elegir un tema que sea interesante a los alumnos y que, a su vez, les plantee un conflicto de valor. Luego, debe asignar actividades que induzcan a los alumnos a investigar y a aprender sobre el tema, los conflictos que le plantea y las diversas posiciones frente al mismo. Por último debe motivar un proceso participativo en el que los alumnos expresen su valoración personal, en un ambiente de confianza y respeto a la diversidad de opiniones, sin que existan presiones de ningún tipo para expresar lo que sienten, piensan u opinan los participantes.³⁰²

d) *Escritura autobiográfica*

Como lo exponen Martín y Puig, una de las mejores técnicas para el autoconocimiento y para la autoformación, es la práctica de la reflexión mediante trabajos escritos sobre la propia vida, es decir, con la escritura autobiográfica. Señalan los autores que la persona que reflexiona sobre sí misma piensa, en principio, en relación con su vida en el pasado, es decir, recuerda. Pero más allá de esto, la reflexión escrita sobre la propia vida permite que el autor aprenda a entenderse

³⁰¹ CARRILLO, I.: Análisis crítico del entorno, elección de alternativas y clarificación de valores. En CL & E: Comunicación, lenguaje y educación, ISSN 0214-7033, N° 15, 1992, págs. 77-84. Tomado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126262>

³⁰² BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001. Pág. 121-122

mejor y a poner orden en sus ideas y valores, lo cual le permitirá proyectarse hacia el futuro en la dirección que realmente desea.³⁰³

En este sentido, si el docente aprende a conocerse a sí mismo y a reflexionar sobre sus acciones, podrá incidir favorablemente en el alumnado para que también aprenda a hacerlo. De tal manera que podrá aplicar en la clase la estrategia de escritura autobiográfica mediante ejercicios, (como la escritura, individual o grupal, de una autobiografía mínima; dibujar el mapa de los acontecimientos más relevantes de la propia biografía; elección de un periodo de la vida o de un evento específico para usarlo como tema de la autobiografía), orientados “hacia la elaboración de la identidad personal en tanto que historia de la propia experiencia vital.”³⁰⁴

Así como en la clarificación de valores se atiende fundamentalmente a la toma de conciencia de los propios valores, en este caso se trata, además, de integrarlos a una historia personal que les dé sentido. La pretensión es que los alumnos a partir del sentido que encuentren en las experiencias de su pasado, sean capaces de construir horizontes de futuro, como condiciones necesarias para alcanzar madurez en su personalidad moral.³⁰⁵

³⁰³ MARTÍN, X., y PUIG, J.: *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona, España: Editorial Graó de IRIF, S.L., 2007.

³⁰⁴ PUIG, J.M.: *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, España: I.C.E. Universitat de Barcelona, Editorial Horsori. 1995. Pág. 151

³⁰⁵ PUIG, J.M.: *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, España: I.C.E. Universitat de Barcelona, Editorial Horsori. 1995. Pág. 151

e) *Ejercicios de Auto-estima*

La autoestima está referida a todos los sentimientos y conceptos que tenemos acerca de nosotros mismos y que afecta todo lo que hagamos en la vida. El autoconcepto se desarrolla de acuerdo al cúmulo de experiencias, positivas y negativas, y según las reacciones de los demás frente a nuestras actuaciones. No es el resultado de los éxitos o fracasos, o de un aprendizaje, ni de un comentario. La autoestima se forma por la combinación del sinnúmero de experiencias, interacciones e información que obtenemos de afuera, por ende, es compleja, cambiante y en directa y constante relación con nuestro propio ser. Abarca además el autorrespeto, “porque cuando uno se respeta a sí mismo puede acercarse a otros con respeto y aceptación. La confianza en nosotros mismos nos prepara para abordar cosas nuevas.”³⁰⁶

En el entendido que la autoestima se forma en directa proporción con la multiplicidad de interrelaciones y comunicaciones que vivimos y experimentamos en la vida, es preciso atender al impacto que la acción de los padres, hermanos, amigos y hermanos tienen en la formación y el desarrollo de un autoconcepto positivo o negativo de los niños. Por tanto, desde los distintos ámbitos de interrelación del niño, pero de manera estratégica desde la escuela, los docentes comprometidos deben abordar diversas técnicas para desarrollar la autoestima de cada niño con un estilo de enseñanza individualizada.

³⁰⁶ FELDMAN, J.: *Autoestima ¿cómo desarrollarla? Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas...* Madrid, España: Ediciones Narcea, S.A., 2005. Pág. 8

En tal cometido los docentes pueden utilizar estrategias en la que se aborden unos aspectos fundamentales, entre algunos de ellos: (1) Aceptar a los niños por lo que son; (2) tratar a los niños en su individualidad, apreciando sus diferencias y evitando las comparaciones; (3) usar sus nombres, familiarizarse con sus vidas, sus gustos, pasatiempos, etc.; (4) respetar la cultura de los niños y de su familia; (5) reconocer los distintos tipos de talento existentes en el aula; (6) ser atentos y sensibles ante las reacciones de los alumnos, porque los comportamientos siempre señalan algo que decir; (7) diseñar un currículo según el cual cada quien pueda desarrollar sus capacidades; (8) animarles a ser independientes y a aceptar responsabilidades; (9) ser justos y coherentes, en tal sentido se debe orientar al alumnado a aceptar las consecuencias de sus actos; (10) no etiquetar ni estigmatizar; (11) valorar la creatividad y la originalidad; (12) permitir que los alumnos nos conozcan como personas reales y compartan algunos aspectos de nuestra vida, etc.³⁰⁷

Estos ejercicios tienen el objetivo fundamental de favorecer la percepción y concepción que de sí mismos tienen los alumnos y alumnas. En las actividades dirigidas a mejorar el autoconcepto positivo de los alumnos, el docente, como en el resto de las actividades, debe crear un clima de confianza y respeto a todas las opiniones. A continuación solicita un alumno o alumna voluntario (a) para que sea el centro de la clase. Luego, motiva a la clase para que expongan mensajes positivos sobre el alumno o alumna voluntario (a).

³⁰⁷ FELDMAN, J.: *Autoestima ¿cómo desarrollarla? Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas...* Madrid, España: Ediciones Narcea, S.A., 2005. Pág. 9-10

Los alumnos, finalmente deben reflexionar sobre lo positivo de su persona.³⁰⁸

f) *Ejercicios de conocimiento de uno mismo*

Michel Foucault, en una de sus clases del curso que sobre *La hermenéutica del sujeto* dictó en el Collège de France, entre 1981 y 1982, fundamentándose en el análisis del diálogo de Platón, el *Alcibíades*, intenta explicar a sus alumnos en qué consistía el conjunto de ejercicios relacionados con la ascética que los pitagóricos recomendaban, e incluso obligaban, a los individuos que se educaban, –de acuerdo con un sistema moral, filosófico y religioso –, a fin de alcanzar un objetivo espiritual definido. Tales ejercicios estaban encaminados a alcanzar “cierta mutación, cierta transfiguración de sí mismo en cuanto sujeto, en cuanto sujeto de acción y sujeto de conocimientos verdaderos.” Foucault señala que, tal como lo hace Sócrates con *Alcibíades* en el diálogo análogo, la 'transfiguración', el cambio, lo posibilita ante todo el “prestar un poco de atención a sí mismo y ocuparse de sí mismo, preocuparse por sí mismo”, es decir, el autoconocimiento.³⁰⁹

Según lo señalado, el autoconocimiento, que implica el imperativo “conócete a ti mismo”, que a su vez abarca por entero otro imperativo que es el “preocúpate por ti mismo”, es el fundamento esencial para

³⁰⁸ PUIG R., J. M^a Y MARTÍN G., X., *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*, Barcelona, Edebé, 1998. Pág. 85

³⁰⁹ FOUCAULT, M.: *La hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: Ediciones Akal, S.A., 2005. Pág. 385-406

conseguir cualquier cambio sustancial en la conducta, en las interrelaciones, en definitiva en el desarrollo cognitivo, volitivo, moral y emocional de quien aprende. Por tanto, el *conocimiento del yo* es una de las metas fundamentales de la educación formal en cualquiera de sus niveles y modalidades, por cuanto que se constituye *per se* en un objetivo para toda la vida. En virtud de ello es importante fundamentar su enseñanza y aprendizaje, en la escuela, desde las edades más tempranas, para ayudar al alumnado a forjar su propia identidad, un mejor conocimiento de sí mismos y a fomentar el autoconcepto positivo.³¹⁰

Como objetivo del tutor en su interrelación con el alumnado de su curso, consiste en “ayudar a que se construyan como personas.” La finalidad es lograr que los alumnos y alumnas tomen conciencia de sí mismos, y aprendan a reflexionar sobre lo que piensan, valoran, sienten y hacen, para orientar la configuración de la propia personalidad. Pero tal construcción del “uno mismo”, supone previamente “adquirir la capacidad para conocerse, dotarse de una mayor fuerza para dirigirse voluntariamente e ir trazando ya ciertos rasgos de carácter.” Entre las actividades que pueden realizarse en tal sentido, podemos mencionar los diálogos espontáneos, los ejercicios con fotografías y las tareas autobiográficas.³¹¹

³¹⁰ GONZÁLEZ, V.: *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Editorial Pax México, Librería Carlos Cesarman, 2001. Pág. 61-128.

³¹¹ PUIG, J. M., MARTÍN, X., ESCARDIBUL, S., NOVELLA, A.: *Cómo Fomentar la participación en la escuela. Propuesta de actividades*. Barcelona, España: Graó, 1999. Pág. 31

g) *Ejercicios de Cooperación*

Diversos estudios e investigaciones³¹² demuestran que la organización cooperativa del aprendizaje en el aula, tiene grandes ventajas en relación con el aprendizaje individualista o el competitivo. Tales estudios señalan que, en tanto que el aprendizaje se produce por la construcción del conocimiento entre iguales, potencia el aprendizaje de todos los alumnos. Es decir, tanto de los que tienen dificultades para el aprendizaje como para los que tienen menos o ningún problema para aprender. Pero, además, el aprendizaje cooperativo es útil para aprender no sólo contenidos actitudinales, sino también contenidos conceptuales y procedimentales; y, en tanto que facilita la participación activa de los miembros del grupo, acentúa el protagonismo de cada uno en su propio proceso de enseñanza y de aprendizaje.³¹³

Para Pujolàs, el aprendizaje cooperativo requiere de una estructura específica. De tal manera que, en cuanto a la *estructura de la actividad* es preciso superar mecánicas que provoquen el individualismo y la competitividad; por el contrario, lo que debe emprenderse es la realización de actividades mediante la organización de la clase en equipos de trabajo. En esta estrategia la solidaridad, la ayuda mutua y la cooperación entre los miembros de un mismo equipo, son los condicionantes de la actividad, mientras que “el efecto o el

³¹² JOHNSON y JOHNSON: *Aprendizaje cooperativo en el aula*; PUJOLÀS, P.: *El aprendizaje cooperativo*. Entre otros.

³¹³ PUJOLÀS, P. y LAGO, J.: La organización cooperativa de la actividad educativa. En BONALS, J. y SÁNCHEZ-CANO, M.: *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona, España: Graó, de IRIF, S.L., 2007. Pág. 349-392

«movimiento» que la *estructura de la actividad cooperativa* provoca es la *cooperatividad* en el acto de aprender.

En síntesis el aprendizaje cooperativo se fundamenta en estrategias y ejercicios que tienen como finalidad “promover en los alumnos *actitudes de cooperación* y colaboración entre iguales”³¹⁴ con el propósito fundamental de fomentar el trabajo en equipo, el conocimiento mutuo, el respeto hacia los compañeros y la cooperación.

Como maneras de estructurar la actividad en el aula, poseen unas características,³¹⁵ distintas a las individualistas y competitivas, que podemos resumir de la siguiente manera:

- Las actividades se realizan en pequeños grupos o equipos de trabajo en los que, mediante el intercambio y discusión de información, los miembros se ayudan y animan entre sí a la hora de aprender.
- El profesor motiva y contagia el deseo por aprender y enseña eficazmente los contenidos necesarios para el alumno. Este último, por su parte, ha de aprender lo que el profesor enseña y debe contribuir a que lo aprendan también todos los compañeros de su equipo.
- Debe existir una interdependencia de finalidades positiva. En tal sentido, un estudiante consigue los objetivos de aprendizaje, en

³¹⁴ PUIG R., J. M^a Y MARTÍN G., X., *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*, Barcelona, Edebé, 1998. Pág. 153

³¹⁵ PUJOLÀS, P. y LAGO, J.: La organización cooperativa de la actividad educativa. En BONALS, J. y SÁNCHEZ-CANO, M.: *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona, España: Graó, de IRIF, S.L., 2007. Pág. 349-392

tanto en cuanto que todos los miembros de su grupo también lo consiguen.

- El aprendizaje cooperativo posibilita la *inclusión* de aquellos estudiantes con dudas o con dificultades para el aprendizaje por cuanto que disponen, además, del apoyo inmediato de sus compañeros.
- El grupo debe ser crítico, por tanto analítico en relación con sus habilidades, el compromiso y la responsabilidad de todos los miembros. Esto les permitirá determinar la efectividad del trabajo, el logro de las metas y la adecuabilidad del contexto, para establecer correcciones o reorientaciones de ser preciso.

Las características mencionadas resumen los cinco componentes que Johnson y Johnson establecen como esenciales para el aprendizaje colaborativo, a saber: (a) Interacción positiva cara a cara; (b) Exigibilidad personal; (c) Interdependencia positiva; (d) Habilidades interpersonales y de grupo; y, (e) Autoanálisis de grupo.³¹⁶

h) *Resolución de conflictos*

Para Moreno “los conflictos interpersonales van siempre acompañados de una carga emocional que, en ocasiones, constituye la causa principal del conflicto.”³¹⁷ En virtud de ello aprender a resolver

³¹⁶ JOHNSON y JOHNSON: *Aprendizaje cooperativo en el aula*. España: Paidós, 1999.

³¹⁷ MORENO, M. y SASTRE, G.: Conflictos y emociones: un aprendizaje necesario. En VINYAMATA, E. (coord.) *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 2003, MUÑOZ, B.: Educación para la gestión alternativa de conflictos como vía de profundización de la democracia Pág. 71-79

conflictos en el ámbito escolar, requiere también del aprendizaje de la propias emociones. De tal manera, que es necesario abordar cómo funcionan nuestras emociones, qué emociones y de qué manera nos afectan, y cómo reaccionamos ante ellas.

Sólo cuando los alumnos son capaces de distinguir las distintas emociones y estados de ánimo que experimentan, así como reconocerlos en otras personas, es posible proponerles que, a partir de la organización en el aula en pequeños grupos, busquen formas de ayudar a aquellos que experimentan un sentimiento desagradable. Para ello los grupos han de proponer distintas formas para solucionar la situación, discutiendo las opciones y determinando su adecuación o no para la solución buscada. Finalmente, se exponen a toda la clase las diversas opciones que han elegido los equipos para que la clase, en conjunto, seleccione las que considere más adecuadas.

Lo expuesto sirve para puntualizar que la resolución de conflictos como estrategia no sólo debe utilizarse cuando se presenten los problemas o las situaciones conflictivas. El proceso educativo, en tanto que integral, debe abarcar la práctica cotidiana de actividades orientadas a *prevenir* su aparición, así como a la formación cognitivo-emocional que permite asumir adecuadamente su resolución.

Las actividades y ejercicios de resolución de conflictos, tienen como finalidad involucrar a la clase mediante el uso de valores como la negociación y la cooperación. Requieren del cumplimiento de ciertos pasos como los siguientes: 1) El tutor o el profesorado ha de crear un clima de confianza, respeto, libertad; 2) Enfocar positivamente el

problema; 3) Definir claramente la situación de conflicto; 4) Involucrar al grupo en la propuestas o alternativas de solución; 5) Evaluar las alternativas y tomar una decisión; 6) Aplicar la solución adoptada; 7) Evaluar los resultados.³¹⁸

i) *Ejercicios de cohesión de grupos*

Sabemos que el desarrollo de las competencias sociales, afectivas y comunicativas son ejes centrales del trabajo educativo en la escuela. En relación a la adquisición de tales competencias existen diversos bloques de contenidos orientados a formar en el alumnado "las principales dimensiones del modelo de persona responsable, autónoma y comprometida que se intenta promover." La finalidad central de dichas enseñanzas es suscitar la integración personal y social adecuada y saludable de los alumnos.³¹⁹

Los ejercicios de cohesión de grupos abarcan el conjunto de contenidos que han de trabajarse, preferiblemente al inicio del año escolar, o de una nueva etapa educativa o nuevo grupo-clase, por cuanto que favorecen el conocimiento personal e interpersonal.

Estos ejercicios tienen como finalidad satisfacer la necesidad de seguridad y pertenencia al grupo de los alumnos; favorecer la

³¹⁸ PUIG, J.M.: *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, España: I.C.E. Universitat de Barcelona, Editorial Horsori. 1995. Pág. 243

³¹⁹ MURO G., M.: Planificación de la acción tutorial. En LONGÁS, J. y MOLLÁ, N.: *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid, España: Editorial Narcea, S.A., 2007. Pág. 89-108.

identidad del grupo; y el sentimiento de pertenencia a una comunidad. Como una práctica para enseñar a los alumnos a entender la dignidad humana, independientemente de las diferencias individuales, se les proponen actividades en las que tomen conciencia de diversos elementos y aspectos que los unen, como las aficiones, maneras de actuar, actividades, etc. Una práctica que ayuda es incorporarlos en la elaboración del periódico de la clase.³²⁰

j) *Conocimiento de los demás*

El desarrollo moral y ético de los individuos, así como el uso de las habilidades básicas para la acción comunicativa, requiere que aquellos sean capaces de colocarse en el lugar de sus interlocutores. Es decir, el aprendizaje de la empatía, es lo que posibilitará la superación del egocentrismo y del individualismo y la adquisición de la capacidad dialógica, para que en el proceso comunicativo efectivamente estén incluidos todos los participantes.³²¹

Puig nos indica que el desarrollo de las capacidades necesarias para *conocer a los demás* requiere que la acción docente esté orientada a: (1) valorar positivamente la habilidad para entender los sentimientos, opiniones, ideas y valores de los demás, si lo que se pretende es realizar una consideración de los problemas morales

³²⁰ PUIG R., J. M^a Y MARTÍN G., X., *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*, Barcelona, Edebé, 1998. Pág. 156-157

³²¹ PUIG, J.M. (con la colaboración de SALINAS, H.): *Aprender a dialogar. Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2000. Pág. 57

adecuada. (2) Apreciar las deficiencias en que se incurre cuando no se conocen los puntos de vista de todos los implicados en un conflicto moral. (3) Aprender a distinguir cómo los diversos intereses, posiciones, emociones, sentimientos, valores y principios de los implicados en un conflicto, intervienen en la manera de enjuiciar los temas controvertidos. (4) Aprender a distinguir los componentes sociales, culturales, valorativos, éticos, que sustentan las intervenciones y comportamientos del alumnado.³²²

En definitiva, esta estrategia requiere la adquisición de capacidades para “experimentar en sí mismo los sentimientos ajenos distinguiéndolos de los propios, y de conocer las razones y los valores de los demás sin llegar a confundirse con ellos,”³²³ El objetivo fundamental es que los alumnos aprendan a superar el egocentrismo y el individualismo, mediante el aprendizaje de los demás y la percepción de la realidad a partir de unos puntos de vista distintos a los suyos, porque el desarrollo de la empatía y la adopción de otras perspectivas sociales constituye una de las condiciones imprescindibles del juicio y la conducta moral.³²⁴

³²² PUIG, J.M. (con la colaboración de SALINAS, H.): *Aprender a dialogar. Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2000. Pág. 57-58

³²³ PUIG, J.M.: *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, España: I.C.E. Universitat de Barcelona, Editorial Horsori. 1995. Pág. 49

³²⁴ *Ibid.* Pág. 49

k) *Ejercicios para la comunicación*

Es sabido que la comunicación y su proceso permite a las personas interactuar en relaciones de entendimiento con la finalidad de intercambiar ideas, o de buscar satisfacción o solución a las necesidades y a los problemas. “Puede decirse que es aquello que utilizamos en el arte íntimo de la vida cotidiana con los demás.”³²⁵

Los estudiosos señalan, por otro lado, que existe una relación acentuada entre la forma cómo nos comunicamos y la formación del autoconcepto personal; entre el estilo de aquella y el manejo de las diversas situaciones en las que interactuamos diariamente; así como con la capacidad para resolver los problemas y el desarrollo de capacidades propias del ser humano como el diálogo, el consenso, la resolución pacífica de conflictos, etc.

En virtud de tales consideraciones, se hace pertinente el uso en el aula de actividades y estrategias encaminadas a la enseñanza y aprendizaje detallado y paulatino de todos los aspectos relacionados con la comunicación humana, para desarrollar en el alumnado la autopercepción y conciencia acerca de los mensajes que transmite y comunica con sus palabras, sus actitudes, su conducta con su cuerpo, con sus reacciones. Esto pasa por el aprendizaje de que la comunicación no está circunscrita sólo al uso de palabras dichas o escritas, sino que es un proceso verbal y no verbal que incorpora en su

³²⁵ SATIR, V.: *Ejercicios para la comunicación humana*. México: Editorial Pax México, Librería Carlos Césarman, S.A., 1991. Pág. 23.

proceso las palabras, el tono de la voz, los movimientos faciales y corporales, los cambios físicos y de conducta, etc.³²⁶

De tal manera que, como todas las estrategias señaladas anteriormente, el uso de los ejercicios para la comunicación debe contener la posibilidad de producir cambios en cuanto a la conciencia de cómo se pueden y deben hacer (o decir) las cosas. Es decir, la finalidad es que los alumnos sean cada vez más conscientes de su manera de expresarse; del vocabulario utilizado; de la claridad y precisión con que se comunican verbal o no verbalmente; de cómo distinguen entre pensamientos, sentimientos y reacciones físicas y corporales; de la forma en que manejan la coherencia o discrepancia entre lo que han dicho y han querido decir; de su actitud frente a lo que dicen, y cómo lo dicen, los demás; de cómo influyen sus esquemas, sentimientos y reglas en sus interrelaciones y en su acción comunicativa.

En definitiva, los ejercicios de comunicación “centran su atención en el desarrollo de las capacidades personales para *intercambiar ideas y sentimientos con los demás*, así como en las habilidades que se ponen en juego en el proceso de relación interpersonal.” Los objetivos fundamentales de los ejercicios para la comunicación son tres: 1) el fomento de aptitudes personales que faciliten la comunicación; 2) valorar las capacidades comunicativas; y,

³²⁶ Ibid. Pág. 23 y 24.

3) determinar algunas de las dificultades más frecuentes en la comunicación interpersonal.³²⁷

l) *Actividades de comprensión crítica*

La 'comprensión crítica' es un tipo de intervención educativa que le supone al educador su efectiva acción orientadora ante un problema moral que se discute, con la intención de fomentar la discusión, la crítica y la autocrítica y el entendimiento entre todos los miembros de la clase. El proceso de discusión y posicionamiento de los participantes se produce en relación con un tema personal o social, que ocasiona visiones problematizadas, en virtud de presentar conflictos de valores.

“La comprensión crítica pretende recabar información sobre realidades concretas, entender toda su complejidad, valorarla y comprometerse en su mejora. De este modo se intenta favorecer una educación moral arraigada a la vida cotidiana de los educandos.³²⁸ Es decir, la estrategia consiste en discutir y entender críticamente tanto las preocupaciones de los alumnos, como las razones que expresan los implicados a la hora de asumir una postura moral específica para, finalmente, comprometerse en participar activamente en la mejora de la realidad.

³²⁷ PUIG R., J. M^a Y MARTÍN G., X., *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*, Barcelona, Edebé, 1998. Pág. 160

³²⁸ ALONSO, J. M^a: *La educación en valores en la institución escolar. Planeación-programación*. Barcelona, España: Universidad La Salle y Valdés Editores, 2004. Pág. 320-332

De lo señalado se desprende que la estrategia incorpora a todos los miembros de la clase en la discusión del tema controvertido, de tal manera que los análisis y discusiones sobre los valores en juego se realizan colectivamente. Esto evidencia que el educador debe utilizar técnicas grupales como el debate, los trabajos en equipo, la investigación, etc. que permitan la contrastación de los distintos puntos de vista.

Los expertos son contestes en señalar algunos pasos fundamentales para desarrollar ejercicios de autocomprensión crítica, a saber: 1) presentar temas controvertidos: por cuanto que el desarrollo de los valores supone la consideración de temas relevantes y socialmente significativos y controvertidos para el alumnado. 2) Comprensión previa del texto: lo cual requiere la contextualización del hecho y luego la interpretación personal del mismo. 3) Comprensión científica de la realidad: para lo cual es necesario recurrir a las aportaciones de las disciplinas científicas sobre el tema. 4) Comprensión y crítica: que constituye la etapa fundamental por cuanto que en ella se exponen y confrontan las razones y puntos de vista de todos los participantes en la controversia. 5) Comprometerse activamente en la transformación de la realidad que se ha considerado.³²⁹

³²⁹ BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001. Pág. 151

m) *Ejercicios de autorregulación*³³⁰

Bornas, basándose en los postulados teóricos de la psicología conductual, establece un concepto de autorregulación en términos sistémicos. En virtud de ello, la autorregulación, para entenderla y usarla como estrategia o técnica, implica que las habilidades de los alumnos no son elementos aislados, sino partes que están obligatoriamente interrelacionadas y que interactúan con alguna finalidad. Por tanto, para que el proceso educativo funcione bien, debe ocuparse de que no se atienda a cada parte por separado, sino que la enseñanza debe incorporar una visión integral y holística acerca de cómo aprenden los alumnos y cómo optimizar este proceso.³³¹

El parcelamiento de los conocimientos, la excesiva especialización y separación de las disciplinas, sin encontrar elementos para la interdisciplinariedad, es decir, sin la vinculación y conexión necesarias, seguramente que, en muchos casos, generará respuestas acertadas de los alumnos a la hora de las preguntas. Pero lo que no es seguro es que, el alumno, aprenda a enlazar, a unir las informaciones aprendidas por separado. Por tanto, lo que interesa es que aprenda a aprender autónomamente, en un ambiente democrático, abierto y flexible; y que, a la vez que aprende contenidos, sea capaz de enlazar estos aprendizajes conceptuales con sus propias conductas, emociones, actitudes y decisiones.

³³⁰ BORNAS, X.: Evaluación de las habilidades de autorregulación. En BUELA-CASAL, G. y SIERRA, C. (dirs.): *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. España: Siglo XXI de España Editores, S.A., 1997. Pág. 705-730

³³¹ BORNAS, X.: Evaluación de las habilidades de autorregulación. En BUELA-CASAL, G. y SIERRA, C. (dirs.): *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. España: Siglo XXI de España Editores, S.A., 1997. Pág. 705-730.

La acción pedagógica en el campo de los valores debe estar orientada a la formación del alumnado en contenidos diversos y competencias que incidan profundamente en el aprendizaje del nivel de su autorregulación y autocontrol. Tales aprendizajes les capacitarán para “regular de forma autónoma su conducta y su actuación en el entorno donde viven, y, al mismo tiempo, estén preparados para presentar conductas singulares basadas en criterios personales y orientadas hacia ellos.”³³²

En este sentido, los ejercicios de autorregulación están orientados a lograr que, aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades en el control de su conducta, aprendan a guiar sus acciones y actitudes, y de manera general, su propia vida, de acuerdo a los criterios que libremente escojan o seleccionen como los apropiados. Para ello el tutor o tutora debe orientar al alumnado en las fases de la autorregulación que son: 1) establecer criterios valiosos: por ejemplo 'leer 10 minutos cada mañana', 'no insultar a los compañeros', 'expresar la opinión en voz alta en clase una vez al día'. 2) Cumplir con el plan: el cual dependerá del paso anterior, pues el alumno debe ir comparando lo previsto con lo realizado. 3) Evaluación final: que es producto de la constatación del cumplimiento personal de los propósitos establecidos 4) Autorrefuerzo: el alumno aprende a plantearse nuevos retos, mediante el establecimiento de nuevos criterios.³³³

³³² BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001. Pág. 151.

³³³ PUIG, J. M., MARTÍN, X., ESCARDIBUL, S., NOVELLA, A.: *Cómo Fomentar la participación en la escuela. Propuesta de actividades*. Barcelona, España: Graó, 1999. Pág. 33-34

Las estrategias y actividades señaladas servirán para favorecer la asunción de roles sociales, con el fin de aumentar la conciencia moral del alumnado ayudándoles a indagar acerca de las dimensiones sociales de su interacción y explorar el contenido de sus aprendizajes axiológicos.

4.5.2. Las cuestiones controvertidas

Según Trilla, las cuestiones controvertidas están referidas a aquellas situaciones que ocasionan a los individuos, ante un hecho, objeto o cuestión determinada, un conflicto de valores que los obligan a elegir entre distintas opciones constituidas por referencias axiológicas diferentes.³³⁴

Las cuestiones controvertidas están relacionadas directamente con una de las características de los valores. Dicha característica es la referida a que los valores no son homogéneos, sino que son heterogéneos. Tal heterogeneidad viene dada en virtud del carácter cultural ínsito en la idea de valor, además de que los valores cambian en la medida en que las sociedades que los anidan se transforman. Por

³³⁴ TRILLA, J. y TRILLA I BERNET, J.: *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. España: Paidós, 1992. Además para explicar los conflictos entre los valores y las cuestiones socialmente controvertidas, Trilla establece que estas últimas deben entenderse como aquellas que conllevan algún conflicto entre valores, bien sea por una oposición entre valores legítimos pero no compartidos (como la castidad y el celibato); o por las diferentes formas de interpretar, jerarquizar o aplicar los valores compartidos y los contravalores. Igualmente señala que dichas cuestiones socialmente controvertidas son percibidas públicamente como relevantes. EN TRILLA, J.: Educación y valores. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. Biblioteca virtual de la OEI En <http://www.oei.es/oeivirt/rie07a04.htm>

otro lado, la no homogeneidad de los valores supone que siempre estén en constante contradicción, no sólo porque son distintos entre sí (existen valores compartidos y no compartidos), sino en tanto que existen también contravalores.³³⁵

En virtud de ello, ante cuestiones controvertidas, son los elementos mencionados (elementos de la cultura, los constantes cambios en la sociedad, así como las condiciones fisiológicas, psicológicas y emocionales del individuo) de este carácter del valor, los que orientarán a los sujetos a posicionarse y decidir el valor que atienda adecuadamente a las obligaciones morales a que está llamado.³³⁶

Una de las estrategias fundamentales, recomendadas por los expertos en desarrollo moral de los alumnos, es el análisis de temas controvertidos en el aula. Para ello es menester la presentación y discusión de dilemas morales, los cuales pueden ser tomados de las sugerencias de los mismos autores de dilemas ficticios. También su uso puede adecuarse a la realidad, es decir, traer al aula hechos y acontecimientos que hayan ocurrido en la sociedad local, nacional o global y que, en razón de que entren en juego los valores reconocidos por el colectivo, se constituyan en oportunidades para “invitar” al alumnado a posicionarse moralmente frente a ellos.

³³⁵ FRONDIZI, R.: *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. Pág. 212.

³³⁶ TRILLA, J.: Educación y valores. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. Biblioteca virtual de la OEI En <http://www.oei.es/oeivirt/rie07a04.htm>

La finalidad de la discusión de los dilemas morales es impulsar el desarrollo del juicio moral de los participantes, como también la conformación de un sistema de valores que les ayude a reconocer la importancia de las interrelaciones en los distintos ámbitos en los que interactúa, y la necesidad de reflexionar sobre los efectos y consecuencias que sobre nosotros mismos o sobre los demás ocasionan nuestros actos y decisiones.³³⁷

Trilla aborda las dos posiciones que puede asumir el docente ante las cuestiones controvertidas: la neutralidad o la beligerancia. No abordaremos en este trabajo las razones que, según el autor, existen para justificar ambas posiciones; sino que sólo procederemos a sus definiciones. Por un lado, establece Trilla que el docente, en su acción educativa, asume una postura *neutral* en tanto que no se posiciona frente al conjunto de opciones que existen en relación a una cuestión de valor.³³⁸ Por otro lado, el docente asumirá una postura *beligerante*, cuando se posiciona claramente frente al conjunto de opciones que existen en relación a una cuestión de valor. En ambos casos existen argumentos para justificar las posiciones asumidas e igualmente, la asunción de una posición u otra, siempre está vinculada al tipo de valores que entren en juego.³³⁹

³³⁷ KOHLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

³³⁸ En los términos del Trilla una cuestión de valor está referida a temas cuyo tratamiento no puede ser asumido sin que también se desarrollen contenidos de carácter moral, político, religioso, estético y, en general ideológico. Obviamente nos estamos refiriendo al aborto, a la pena de muerte, a la eutanasia, a la moral sexual, a la despenalización de las drogas, política nuclear, ingeniería genética; intervención bélica, etc.

³³⁹ BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001. Pág. 76-77

Sin embargo, el autor aclara que la asunción de cualquiera de las dos posiciones señaladas por parte del docente en su contexto profesional, no indica que aquél tenga o no preferencias personales frente a la cuestión de valor. Lo que indica es una manera específica de actuar ante una determinada situación. De manera que, en ocasiones es prudente y conveniente que el docente se mantenga neutral; mientras que en otras prácticamente es una necesidad su beligerancia.

Además, la neutralidad no debe ser entendida como inactividad o no intervención, sino como intervención para orientar la forma de la discusión sobre la cuestión de valor, omitiendo la emisión de juicios morales sobre las opciones enfrentadas u opuestas para evitar incidir sobre las posiciones de los alumnos.³⁴⁰

Es necesario señalar que independientemente de la postura que asuma el docente frente a un tema controvertido, su uso en el aula como técnica para impulsar el posicionamiento moral del alumnado y para orientarlos en la reflexión acerca de la posición asumida, requiere que el docente conozca los postulados teóricos y prácticos de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Sólo el conocimiento de los pasos y ejercicios de razonamiento, que hagan poner en duda las supuestas certezas sobre las cuales se asientan los alumnos, para posicionarse moralmente frente a los dilemas morales, posibilitará el tránsito real de

³⁴⁰ En este sentido, Trilla, entre otras (como la neutralidad interna y externa) diferencia entre neutralidad *activa* y *pasiva*. La primera está referida a la acción educativa del docente que presenta y permite la discusión de la cuestión controvertida. La neutralidad *pasiva* por su parte señala una acción docente que silencia, evita, omite la cuestión de valor.

un estadio moral a otro, según la escala que a tal efecto estructuró Lawrence Kohlberg.³⁴¹

Según las sugerencias de Kohlberg, el docente cuando esté presentando un dilema moral debe evitar posicionarse para no influir en el posicionamiento moral de sus alumnos. Sin embargo, mediante la técnica de la pregunta, es necesario que los estimule a que revisen críticamente el posicionamiento asumido. Por otro lado, Trilla, en relación a las cuestiones controvertidas, señala que el docente puede escoger entre las dos posiciones antes señaladas: el docente puede escoger la neutralidad y, por tanto mantenerse al margen ante la cuestión controvertida; o, por el contrario, puede escoger la beligerancia y, por tanto, posicionarse moralmente ante la cuestión o problema moral.³⁴² Pero el primer deber del docente, independientemente de su posicionamiento es reconocer y explicitar la realidad del objeto controvertido; es decir, que existe una cuestión socialmente controvertida en tanto que frente a esta existen opciones morales diversas para elegir. Igualmente, como principio, en caso de que se decante por la beligerancia, debe procurar que el alumnado sea consciente de la intención y sentido de su posicionamiento.³⁴³

³⁴¹ KOHLBERG, L.: *Educación moral*. España: Gedisa, 1997.

³⁴² TRILLA, J. y TRILLA I BERNET, J.: *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. España: Paidós, 1992.

³⁴³ TRILLA, J.: Educación y valores. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. Biblioteca virtual de la OEI En <http://www.oei.es/oeivirt/rie07a04.htm>

4.5.3. La diversidad lingüística y cultural en el aula

El concepto de ciudadano no es unívoco: señala a una persona que pertenece a un territorio; que es titular de derechos y obligaciones; que es único en cuanto que individuo pero múltiple en cuanto que perteneciente a un colectivo; que requiere de los procesos sociales para desarrollarse, etc. Pero, en la actualidad, su acepción estaría incompleta si no se incluye, entre sus características, la circunstancia de que su proceso de desarrollo evolutivo está mediado por interrelaciones interculturales.³⁴⁴ En consecuencia, la educación del niño, niña y de los adolescentes no puede soslayar esta obviedad, lo cual significa que el proceso educativo debe establecer objetivos encaminados a la enseñanza y al aprendizaje de contenidos de todo tipo (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en relación con el fenómeno de la pluralidad cultural, y con la conformación de actitudes signadas por la aceptación, el respeto y el diálogo entre iguales. Porque como bien lo señala Habermas:

A las formas de vida cultural les corresponden sistemas interpretativos que se refieren al lugar del hombre en el cosmos y ofrecen un «compacto» contexto antropológico en el que insertar los códigos morales válidos. En las sociedades pluralistas, estas interpretaciones del sí mismo y del mundo, metafísicas o religiosas, están subordinadas por buenas razones a los fundamentos morales del

³⁴⁴ GUTIÉRREZ M., D. (Comp.): *Multiculturalismo. Desafíos y Perspectivas*. México: Siglo XXI Editores, 2006. Pág. 13

Estado constitucional cosmovisivamente neutral y obligadas a la coexistencia pacífica.³⁴⁵

Al respecto hemos venido señalando que la Educación para la Ciudadanía, como política del Estado español, en concordancia con la política educativa de la Unión Europea, tiene como finalidad la formación moral, cívica y ciudadana de los niños, niñas y adolescentes mediante un proceso educativo que fundamente su práctica cotidiana en el ejercicio de experiencias intersubjetivas mediadas por los valores que sustentan la convivencia democrática.

Sin embargo, estas pretensiones, establecidas en el plano de la reforma educativa española en sus fundamentos legales, curriculares e institucionales, para que operen en el plano de la realidad, requieren de mucho más que declaraciones y buenas intenciones. Para enfrentar y superar los retos que, para la formación de la ciudadanía, supone el fenómeno de la diversidad cultural, cualquier sistema educativo que se lo proponga, requiere –además de acciones estatales e institucionales específicas, en función de los principios de integralidad, calidad y equidad educativa– que las diferencias culturales (que hemos señalado como constitutivas de la sociedad europea, y por ende, de la española), sean reconocidas e incorporadas equitativamente como parte insoslayable de su estructura social, política, legal, educativa y cultural.

³⁴⁵ HABERMAS, J.: *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2009. Pág. 58

El reconocimiento y el respeto a las diferencias desde una perspectiva estructural y sistémica, servirá para que todos los miembros de la sociedad, en función del ejercicio cotidiano de sus derechos, con garantías de igualdad y no discriminación, entre ellos el derecho a ser y seguir siendo distintos, –y por ende, a no renunciar a su cultura, ni a su particular modo de ver y entender el mundo–, pero iguales en cuanto humanos y ciudadanos (con las connotaciones que esto implica), puedan subsumirse como una parte más de esa cotidianidad.³⁴⁶

En definitiva, lo que se debe perseguir es que “aquellos”, los ciudadanos “distintos” dejen de ser señalados como algo “exótico”, raro o extraño, y sean incorporados, de una vez por todas, en nuestra particular forma de entender y vivir el mundo, como nuestros iguales, de manera tal que se viabilice su natural encaje en el “paisaje” cultural en el que se desarrolla y ejerce la ciudadanía.³⁴⁷

Lo señalado sólo es posible a partir de una educación dirigida a orientar y formar cognitiva y moralmente a los niños, niñas y adolescentes en el conocimiento y respeto de esa diversidad cultural, de los Derechos Humanos y de los valores que sustentan la convivencia democrática. Es en la educación y mediante ella que los ciudadanos pueden aprender a actuar como tales; por tanto, es a partir de una educación intercultural que los alumnos (as) pueden aprender

³⁴⁶ KIMLICKA, Will: Estados Multiculturales y Ciudadanos Interculturales en ZARIQUIEY, R.(Editor): Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación. Perú: 2003. Pág. 47

³⁴⁷ GIMÉNEZ ROMERO, C.: Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos en <http://www.redeseducacion.net>

actitudes de respeto, tolerancia, protección y defensa de la diferencia a partir del reconocimiento de la igualdad del género humano y del entendimiento del valor de su dignidad.³⁴⁸

En este orden de ideas, es necesario fortalecer dentro de los sistemas educativos, para contribuir con el retroceso de la exclusión y la discriminación, programas dirigidos a la formación de una sociedad intercultural, que abarquen las demandas de la globalización, dentro de una perspectiva de transformación, que considere y tome en cuenta las diversas identidades y maneras de interpretar el mundo.³⁴⁹

Esto requiere, como ya lo hemos señalado, la superación del carácter sólo declarativo de la inclusión, del reconocimiento y el respeto a la diferencia en Constituciones y normas. Además, necesita que se ejercite la voluntad política, responsable de la concreción en la sociedad de los derechos, libertades y garantías contenidos en dichas Constituciones y normas, mediante la consolidación de programas, – transversales, integrados y/o independientes–, incorporados al currículo establecido por y para el sistema educativo, relativos al

³⁴⁸ KIMLICKA, Will: Estados Multiculturales y Ciudadanos Interculturales en ZARIQUIEY, R.(Editor): Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación. Perú: 2003. Pág. 54

³⁴⁹ Contextualizando lo dicho, en consonancia con Morales, es necesario acotar que en la actualidad, la presencia de más de un modo de realizarse como personas y de entendernos como ciudadanos, y su conjunción con la presencia de la profusión de elementos que determinan la complejidad socio-cultural, constituyen el panorama de la realidad de la mayoría de las sociedades en el mundo. Así, estos fenómenos a los que podemos llamar, con Morales Mantilla, de la pluralidad y de la diversidad, y que abarcan la gran heterogeneidad de culturas, lenguas, etnias, además de la multiplicidad de nuevos elementos que se conforman con ocasión del intercambio que suscita la inmigración, aglutinan esa característica de multiculturalidad que constituye la sociedad europea en los actuales momentos. MORALES M., S.: La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural. Tesis Doctoral, Valencia, 2007. Pág. 38

respeto a la dignidad humana, la aceptación de la diferencia, la formación en materia de ciudadanía y el respeto y conservación del medio ambiente.

Dichos programas deben formularse para que se desarrollen progresivamente a lo largo del proceso de educación de los niños, niñas y adolescentes. En virtud de ello es menester que estén presentes en los diversos niveles, de acuerdo a las necesidades y capacidades educativas básicas de cada grupo de escolares, y sin obviar que la naturaleza de la cultura es ser siempre dinámica y abierta y, por tanto, siempre sujeta a cambios. Tales cambios se alimentan precisamente de la diversidad y le van incorporando permanentemente todo aquello que posibilita su dinamismo y apertura al mundo.

En virtud de ello el currículo establecido para el logro de los objetivos de la política educativa debe incorporar estrategias didácticas y pedagógicas encaminadas a desarrollar las estructuras, los conocimientos y los valores que deben sustentar el ejercicio de la intersubjetividad y de las interrelaciones entre iguales en la sociedad, en el empeño de sentar los fundamentos de una verdadera convivencia democrática ciudadana.

Como lo señala Nussbaum, si un país busca fomentar un sistema democrático humano y sensible, dirigido a propiciar iguales oportunidades de vida, libertad y búsqueda de felicidad para todos, debe desarrollar en sus ciudadanos, entre otras, la competencia para aceptar y reconocer que los “otros” son también ciudadanos; en consecuencia son personas titulares de los mismos derechos que uno.

Y tal reconocimiento debe abarcar el que no haya discriminación por raza, religión, género u orientación sexual, y la capacidad de interactuar con ellos con respeto, y el de asumirlos como “fines en sí mismo y no como medios para obtener beneficios mediante su manipulación.”³⁵⁰

Los inmigrantes y el derecho a la educación

Es sabido que el derecho a la educación -así como su necesidad e importancia-, para todos, en especial para los niños y niñas, sin ningún tipo de discriminación, es un postulado aceptado fuera de toda duda por el mundo occidental. El proceso educativo desde las etapas más tempranas en la vida del ser humano posibilita la adquisición de conocimientos, técnicas y destrezas, así como el pleno desarrollo de la personalidad de modo tal que le permitan, en el futuro, integrarse e interactuar adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad en que vive. Como lo hemos señalado en diversas ocasiones, la convivencia ciudadana y democrática de un país depende, en buena parte, de la educación que los ciudadanos hayan recibido en su infancia y juventud. Así es reconocido en las diversas declaraciones y normas, nacionales e internacionales, de la mayoría de los países del mundo.

Ahora bien, los fundamentos esenciales al derecho a la educación adquieren especial relevancia cuando dicho proceso está

³⁵⁰ NUSSBAUM, M.: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2010. Pág. 48

referido a la formación de niños, niñas y adolescentes llegados de latitudes y culturas distintas a las del país de «acogida», en otras palabras, cuando está dirigido a alumnos inmigrantes.³⁵¹ La importancia del proceso educativo en estos casos se determina por el grado de dificultades que deben sortear estos alumnos para superar exitosamente las exigencias de la institución educativa.

Entre tales requerimientos podemos mencionar: enfrentarse a un proceso educativo que se desarrolla en una lengua desconocida o diferente a la propia; incorporarse a una cultura distinta que exige «el acomodo» de la propia visión del mundo, de los ritos y costumbres, de las creencias religiosas a la cultura del lugar de inmigración; sobrevivir en condiciones socio-económicas de desventaja frente a los naturales de la región.³⁵²

Sin embargo, a pesar de estas dificultades para los alumnos inmigrantes, la educación como derecho de todos, se encumbra –o debería encumbrarse– como una fortaleza y una posibilidad para aquéllos y sus familias. Es así por cuanto que, el proceso educativo, se constituye en la oportunidad para acceder al conocimiento de la cultura (y por ende, al de la lengua, costumbres, ritos, religiones, usos y convencionalismos sociales, historia, etc.) del país al que se ha llegado a residir. Pero además proporciona las oportunidades para aprender a convivir en armonía y respeto, mediante el ejercicio de las normas

³⁵¹ LERNER FEBRES, S. Presentación en ZARIQUIEY, R. (Editor): *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural*. Perú: Ciudadanía, política y educación, 2003. Pág. 12

³⁵² GIMÉNEZ ROMERO, C.: Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos en <http://www.redeseducacion.net>

jurídicas, sociales, religiosas, morales y éticas consensuadas por el colectivo social con el que debe interactuar.³⁵³ Además, de propiciar oportunidades para la incorporación a la vida productiva de la sociedad.

Como lo señalan Aja Fernández y Larios Paterna: Se puede decir que la educación es el campo más propicio para potenciar la integración, sobre todo teniendo en cuenta que la escuela puede ser el punto de encuentro obligatorio entre los inmigrantes y los autóctonos, mientras fuera de ella ese encuentro suele ser más difícil.³⁵⁴

Pero el ejercicio del derecho a la educación por los alumnos inmigrantes exige la superación de las dificultades y desigualdades con que estos acceden al proceso educativo. Los cambios necesarios para evitarlas, en la búsqueda de la expresión de las subjetividades en el plano de una educación intercultural, deben provenir inicialmente del propio sistema educativo, así como de las políticas que emanan de los Poderes Públicos. Estos cambios implican: la reorganización del currículo y de las actividades complementarias para alcanzar mayor eficacia en el proceso de integración; la distribución equitativa de los alumnos extranjeros en los centros públicos y/o concertados para evitar la «guetización»; la conformación de políticas públicas económicas, sociales y culturales para “promocionar la igualdad real a través de compensación social.”³⁵⁵ Entre otras.

³⁵³ MORALES M., S.: La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural. Tesis Doctoral, Valencia, 2007.

³⁵⁴ AJA FERNÁNDEZ, E. y LARIOS PATERNA, M^a. J. : Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español. En <http://www.educacion.es/cesces/ponencia-eliseo-aja.htm>

³⁵⁵ MORALES M., S.: La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural. Tesis Doctoral, Valencia, 2007.

La Ley Orgánica 4/2000, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

El fenómeno de la inmigración se encuentra regulado por la Ley Orgánica 4/2000, *sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*. Aunque no define el término se orienta a la «integración» (que no a la asimilación) de los extranjeros a los procesos sociales, políticos, culturales y económicos del país, mediante el establecimiento de normas en las que se les ratifica la titularidad sobre los mismos derechos y obligaciones que los nacionales. En algunos casos se requiere el previo cumplimiento de algunos requisitos en función de demostrar la legitimidad de la residencia para acceder al ejercicio real de los mismos. Igualmente, se establecen principios dirigidos a garantizar la igualdad y no discriminación en el acceso y la participación en los asuntos de la vida social y política, así como medidas encaminadas a evitar el racismo y la xenofobia.

Es sabido que la inmigración se ha convertido en un fenómeno que va acrecentándose cada vez más, constituyéndose en un hecho general y permanente en buena parte de los países de la Unión Europea. Sus efectos se sienten a nivel de todos los ámbitos de la vida de los ciudadanos en sus diversas sociedades. Tales efectos pueden reflejar tanto expresiones de respeto y solidaridad, como de rechazo y xenofobia, por parte de los ciudadanos autóctonos.³⁵⁶ Las razones de

³⁵⁶ ZINO, J.: *Inmigración y prácticas sociales discriminatorias*. En BERGALLI, R.: *Flujos migratorios y su (des)control. Puntos de vista pluridisciplinarios*. Barcelona, España:

la asunción de una u otra postura son también diversas, (pero en virtud del tema que nos ocupa no desarrollaremos en esta tesis).

Lo interesante de la situación es la necesidad de que los órganos del Estado establezcan medidas acertadas para afrontar adecuadamente las situaciones específicas de los grupos de inmigrantes, aplicándose para ello la normativa específica, así como los procedimientos necesarios, para garantizar a dichos ciudadanos el ejercicio de sus derechos y el respeto a su dignidad humana en igualdad de condiciones y oportunidades. Igualmente, es perentorio, en el plano educativo, reorientar la formación de los más jóvenes hacia actitudes de aceptación, solidaridad y respeto a la diferencia como alternativa que garantice la incorporación de los alumnos inmigrantes al proceso educativo, porque “la inmigración es un fenómeno permanente no coyuntural. Por distintas razones..., la inmigración seguirá creciendo en los próximos años y una mayoría formará parte definitiva de la sociedad española.”³⁵⁷

En función de dichos propósitos, se establece la educación como la vía expedita y adecuada para que, merced el proceso educativo, los extranjeros gocen de oportunidades reales para su mejor integración social, en igualdad de condiciones y oportunidades y con el reconocimiento y respeto a su identidad cultural. Así, la mencionada Ley Orgánica 4/2000, establece el derecho a la educación de los extranjeros en los siguientes términos:

Anthropos Editorial, 2006. Pág. 25- 42. También en DELGADO, M.: Nuevas retóricas para la exclusión social. En la misma obra. Pág. 1-23

³⁵⁷ AJA FERNÁNDEZ, E. y LARIOS PATERNA, M^a. J. : Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español.

Artículo 9. Derecho a la educación.

1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.
2. Los extranjeros tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de educación infantil y superiores a la enseñanza básica y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas.
3. Los extranjeros residentes podrán acceder al desempeño de actividades de carácter docente o de investigación científica de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes. Asimismo podrán crear y dirigir centros de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes.

Como lo hemos señalado, el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes, (al igual que el de todas las personas) está establecido, a nivel internacional, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948 y en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). A nivel nacional, el Estado español garantiza el goce y ejercicio pleno a todos los ciudadanos y muy especialmente a «todos» los menores de 18 años – independientemente de su origen geográfico y social, de su cultura, color, raza, religión, etc. – mediante su adhesión a los mencionados instrumentos jurídicos internacionales y de acuerdo a la normativa específica que contiene los principios reguladores del sistema educativo en general. Entre tales normas tenemos la Constitución Nacional y la Ley Orgánica de Educación, así como todos los decretos y providencias dirigidas a regular aspectos puntuales del proceso educativo.

El artículo 9 de la Ley Orgánica 4/2000, *sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*, transcrito *up supra* va dirigido a garantizar el derecho a la educación a todos los extranjeros, en las mismas condiciones establecidas para los nacionales. De modo que se conserva la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica y la obtención de los títulos académicos correspondientes, para los menores de 18 años, independientemente de la situación jurídica de los padres, por cuanto que es un derecho universal que no está sujeto a debate por tratarse de menores de edad, con todas las connotaciones jurídicas y sociales que tal condición supone. Igualmente, el mencionado artículo, establece el derecho a los mismos estudios para los extranjeros mayores de 18 años en las mismas condiciones que los españoles. También instituye el principio de la libertad de enseñanza como posibilidad de ejercicio de la actividad educativa por parte de los extranjeros.

La importancia del establecimiento de estas normas radica en que el crecimiento desmesurado, desordenado e incontrolado de la población foránea, según un estudio sobre la inmigración en España realizado por Pérez Díaz citado por Aja y Larios, ocasiona que el grado de rechazo de la población al inmigrante en general sea muy alto. Siendo especialmente alto el rechazo al inmigrante musulmán; según dicho estudio molesta incluso cómo visten. Y aunque es muy difícil aproximarse jurídicamente a la situación de los derechos y deberes de los ciudadanos inmigrantes, sirve claramente para mostrar “la probable

actitud de los ciudadanos respecto a los inmigrantes, diga lo que diga la ley.³⁵⁸

Por tanto, un sistema educativo (y, por ende, una política educativa estatal) que, no ignorando el fenómeno del multiculturalismo en las sociedades actuales, favorezca un proceso educativo fundado sobre premisas teóricas –llámese interculturalismo o pluralismo cultural– que partan del reconocimiento y aceptación de la diferencia en el plano real del respeto, la igualdad y la solidaridad para con el otro, colaboraría rotundamente a mejorar no sólo la condición social, económica y cultural de los inmigrantes, sino también la percepción que de éstos tiene el conjunto de ciudadanos nacionales.

De modo que, mediante el proceso educativo, todos, nacionales y foráneos, podrían aprender racional, consciente y autónomamente la responsabilidad que como miembros de un colectivo tenemos unos frente a otros. Por tanto, asumir la obligación colectiva de luchar para que todos, sin excepción de ninguna índole, puedan acceder al goce y disfrute pleno de los derechos y garantías establecidos tanto en las normas, acuerdos, tratados y convenciones de corte internacional como en las que el Estado español haya sancionado válidamente, para de esta manera empezar a construir las bases de la convivencia democrática de todos los (as) ciudadanos (as) como iguales y distintos (as) a la vez.

³⁵⁸ AJA FERNÁNDEZ, E. y LARIOS PATERNA, M^a. J. : Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español.

5. LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA UNIÓN EUROPEA EN TORNO A LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La instrucción, hablada y representada, por medio de la palabra o de la demostración ejemplar, es evidentemente tan antigua como la humanidad, no puede haber sistema familiar ni social, por aislado que esté y por rudimentario que sea, sin enseñanza y discipulazgo, sin magisterio y aprendizaje consumados.³⁵⁹

La educación no es presentada en la historia como un hecho aislado, se le estudia vinculándola con las diversas orientaciones filosóficas, religiosas, sociales que sobre ella han tenido influencia. El ver el hecho educativo, así, sumido en el conjunto de circunstancias que lo han engendrado, permite considerar que, en su alcance, la educación ha sido un factor determinante en la historia de los pueblos, y apreciar que desde que existe la humanidad, podemos decir que existe el proceso de instrucción, entendido como enseñanza a través de la palabra, o del ejemplo, o de la demostración o del ejercicio del poder.³⁶⁰

La sociedad del *hombre occidental*, al igual que la de los hombres de cualquier otra cultura, ha fundado su desarrollo y su avance en las ciencias (técnicas, científicas y sociales), en la necesidad y el deseo tanto de transmitir como de adquirir conocimientos. Es decir que, más allá de teorías de cualquier

³⁵⁹ STEINER, G.: *Lecciones de los maestros*, Madrid, Siruela, 2003. Pág. 17

³⁶⁰ *Ibid.* Pág. 17

naturaleza, la enseñanza y el aprendizaje son unas constantes de la condición humana y la sociedad no podría seguir avanzando sin ellas. Son actividades típicamente culturales y su promoción dependerá de la trascendencia que la sociedad otorgue a estos procesos y de la renovación y modernización de sus métodos, técnicas, procedimientos y estrategias adecuándolos a los constantes cambios y transformaciones que, igualmente, sufren el saber y las relaciones en la sociedad.

En este orden de ideas, los niños, niñas y adolescentes se incorporan al proceso educativo según unas pautas o parámetros de todo tipo (conceptuales, procedimentales, actitudinales) instituidos consensuadamente y preestablecidos en los planes curriculares de la enseñanza. El proceso de aprendizaje formal constituye el hilo conductor de la cadena de acciones que orientará la vida académica y profesional del estudiante, así como su actuación en el marco de sus interrelaciones con los otros sujetos en la sociedad. Es así como se muestra la reciprocidad y continuidad de la dinámica entre cultura y educación: el proyecto educativo está inmerso en las orientaciones de la cultura particular en un espacio y momento histórico determinados. La educación se encarga de difundir, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje tales ideas y orientaciones, gracias al lenguaje, como mecanismo de la acción comunicativa, que vincula el sistema de significados que deberán interpretar los participantes para desarrollar

tanto el proceso de transmisión cultural como las dinámicas propias de la convivencia.³⁶¹

En virtud de ello, la gran mayoría de países que conforman el mundo occidental, así como un gran número de instituciones internacionales destinadas a la defensa y protección de los Derechos Humanos, abogan constantemente por la consolidación de políticas, programas y servicios, dirigidos a facilitar a todos los ciudadanos del mundo el acceso y la permanencia en el sistema de educación formal de sus países. También a garantizar la eficacia y efectividad de la escuela, de modo que se responda por el egreso exitoso de los alumnos de las instituciones, lo que traduciría que la escuela les ha proporcionado las herramientas e instrumentos necesarios para asumir autónoma y responsablemente el gobierno de su vida y de su familia. Además, para ejercer éticamente los deberes a que están llamados a cumplir en la vida social.

Muestra de ello lo encontramos en la serie de consideraciones recogidas en el preámbulo del Acta Única Europea de junio de 1987³⁶², que el Parlamento europeo estableció con el objetivo primordial, tal como lo establece dicho documento oficial, de “contribuir concretamente al progreso de la UE”. En este sentido, se hizo urgente, a partir de aquellos momentos, para los países miembros de la Comunidad Europea (como se llamó hasta 1993, cuando con el

³⁶¹ HABERMAS, J.: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta, S.A., 2008. Pág. 34

³⁶² ACTA ÚNICA EUROPEA. <http://servicios.elcorreodigital.com/especiales/ue-50-aniversario/pdf/02-2d-acta-unica-europea.pdf>

Tratado de Maastricht pasó a llamarse Unión Europea) adecuar sus sistemas educativos a las exigencias de las políticas educativas de la Comunidad, con el propósito de colaborar y responsabilizarse con la cuota de deberes y obligaciones que les correspondió en función de conformar una identidad europea³⁶³ basada en el conocimiento de dicha comunidad, de su desarrollo, del intercambio laboral, del conocimiento de las diversas lenguas e idiomas que la conforman, de la diversidad cultural, entre otros.³⁶⁴

En definitiva, la educación de los niños, niñas y adolescentes a partir de entonces, ha debido pasar por la adecuación del sistema educativo de los países miembros de la Unión para poder asumir, con eficacia y eficiencia, el reto de ofrecer un proceso educativo tendente a desarrollar las dimensiones cognitivas, actitudinales y procedimentales necesarias en pro de la adquisición de las competencias precisas para poder desenvolverse con seguridad y eficacia en el contexto europeo.³⁶⁵

Entre las consideraciones recogidas en el preámbulo de la mencionada Acta Única Europea, están contenidos los objetivos políticos vitales de la Unión, a saber:

³⁶³ VALLE, J.: La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico, España, Revista Española de Educación Comparada, 10, 2004.

³⁶⁴ GARCÍA, S., J.A.: *Política educativa comunitaria. Educación e integración europea*. Barcelona (España): Editorial Boixareu Universitaria, 1991.

³⁶⁵ VALLE, J.: La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico, España, Revista Española de Educación Comparada, 10, 2004.

a) “Promover conjuntamente la democracia, basándose en los derechos fundamentales reconocidos en las Constituciones y leyes de los Estados miembros, en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales y en la Carta Social Europea, en particular la libertad, la igualdad y la justicia social”.³⁶⁶

Es un objetivo político fundamental el fomento de la democracia, como el régimen político por excelencia para la defensa y la promoción de los derechos y libertades de los ciudadanos de la Unión. En virtud de ello se pretende promover la idea de que el alcance los objetivos de la Unión, como: la conformación de una ciudadanía europea; el mejoramiento de los ámbitos de integración económica y de la cooperación política; así como la necesidad de nuevos desarrollos sociales, culturales y educativos; sólo son posibles o responden a los deseos y esfuerzos de las sociedades democráticas.

b) Adherirse al principio de responsabilidad de Europa para hacer valer los principios de la democracia y el respeto a los derechos humanos, “para aportar su propia contribución al mantenimiento de la paz y la seguridad internacional, con arreglo a los compromisos adquiridos en el marco de la Carta de la Naciones Unidas.”³⁶⁷

En este sentido, se pretende que las consideraciones y objetivos del Acta en cuestión, rebasen las fronteras de las meras declaraciones de principios, instando para ello a los países miembros de la Unión a

³⁶⁶ Preámbulo del ACTA ÚNICA EUROPEA

³⁶⁷ Preámbulo del ACTA ÚNICA EUROPEA

asumir su responsabilidad en el sentido de actuar de manera conjunta, cohesionada, y solidaria para proteger eficazmente sus intereses comunes, su independencia y muy especialmente para reafirmar los principios de la democracia, de la Ley y de los Derechos Humanos.³⁶⁸

Con estas consideraciones, y las posteriores acciones sustentadas en políticas sociales, económicas y educativas, la UE definió un marco general de valores sociales y políticos en la intención de perfilar una imagen, una identidad de Europa y de sus ciudadanos, que posteriormente fundamentaría la dimensión europea en la enseñanza. En el futuro de los intereses políticos de la Unión, lo fundamental no sólo será hacer comprender qué es la Comunidad Europea, sino especialmente educar a los ciudadanos comunitarios para vivir en ella y desarrollar la actividad de cada uno en este espacio económico social abierto.³⁶⁹

Sin embargo, es necesario señalar que, inicialmente, los postulados declarativos y legales relativos a la política educativa emanados de la Unión, fueron casi inexistentes, excepto en el campo de Formación Profesional. En este aspecto se tomaron en cuenta las posibilidades de movilidad de profesionales entre los países miembros, debido a las nuevas condiciones y perspectivas que laboralmente se abrían, especialmente, a los jóvenes profesionales en el seno de la Unión. Este hecho evidentemente requería del esfuerzo mancomunado

³⁶⁸ VALLE LÓPEZ, J.: *La Unión Europea y su política Educativa. Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2006.

³⁶⁹ GARCÍA, S., J.A. *Política educativa comunitaria. Educación e integración europea*. Barcelona (España): Editorial Boixareu Universitaria, 1991. Pág. 14

de los Estados para articular la enseñanza básica y la formación profesional, en virtud de las nuevas condiciones para el ejercicio de las profesiones. Este especial interés en la formación profesional evidenciaba, por tanto, los objetivos económicos a que se orientaron los tratados originarios.³⁷⁰

Posteriormente, el paulatino *crecimiento cuantitativo* expresado en la creciente adhesión de países europeos a su seno (y, en consecuencia, el crecimiento de ciudadanos pertenecientes a ella), así como el *crecimiento cualitativo* de la UE, que refleja la ampliación de los ámbitos de acción política de los estados miembros, muestra la transformación, o evolución cualitativa, ocurrida en los tratados fundacionales de la Comunidad Europea.

Inicialmente, como hemos señalado, dichos tratados eran eminentemente económicos, pero paulatinamente fueron dando paso, a una UE que en la actualidad incluye dimensiones más políticas y sociales. Un ejemplo de ello lo encontramos en las políticas educativas que se generan en el seno de la UE en la actualidad, las cuales señalan su esfuerzo para garantizar procesos educativos, en condiciones de igualdad y equidad, y por tanto, que puedan ser ejercidos como derechos de todos sus ciudadanos. La educación para todos, protegida y garantizada como derecho, que trasciende las finalidades meramente económicas iniciales, muestra la clara

³⁷⁰ ETXEBERRIA, F.: *Políticas educativas en la Unión Europea*. España: Ariel, 2000.

evolución *cualitativa*³⁷¹ de los tratados fundacionales de la hoy llamada Unión Europea.

5.1. Algunos programas que señalan el *crecimiento cualitativo de la UE* en el campo educativo

Muestra del interés de la UE en redimensionar las finalidades de sus políticas hacia objetivos más políticos y sociales, lo podemos observar en el ámbito de sus políticas educativas. En este sentido, es un proyecto de los integrantes de la UE, la consolidación de programas, instancias y acciones dirigidos a superar los objetivos utilitaristas de la educación, para consolidar sistemas y proyectos educativos encaminados al desarrollo social, cultural y educativo de sus ciudadanos, bajo la premisa del derecho a una educación integral y de calidad para todos, cuya acción primordial sería el desarrollo de la dimensión europea de la enseñanza.

En el siguiente cuadro se pueden observar algunos de los programas que han sido concebidos en algunas instancias de la UE y que han supuesto la evolución cualitativa de las acciones en el seno de aquélla hacia el ámbito educativo:

³⁷¹ DE TOMÁS, S. y VAQUERO, E.: *El día de Europa: La Europa de los 25*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2005. Pág. 84

Instancia de la UE	Acciones
RESOLUCIÓN DEL CONSEJO Y DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN EN EL SEÑO DEL CONSEJO DEL 09 DE FEBRERO DE 1976	Programa de acción en materia de salud, como proceso pedagógico que debe ser asumido tanto por la familia como por la comunidad docente y social. Creación de EURYDICE. Puesta en marcha de los programas COMETT, PETRA, FORCE, ERASMUS, Y LINGUA (hoy integrados en el programa SÓCRATES)
ACTA ÚNICA EUROPEA 1986	Aprobación del Acta Única Europea por la que por primera vez se modifican los Tratados Fundacionales de la UE y se encaminan a propósitos más políticos y sociales, dirigidos incluso a otras latitudes del globo distintas de Europa.
CONCLUSIONES DEL 14 DE MAYO DE 1987	Reorientación de la política educativa de la UE a partir de la consideración de la educación como un objetivo prioritario de la «Europa de los Ciudadanos» reconociéndose que la cooperación socio-económica implica necesariamente la cooperación educativa.
TRATADO DE MAASTRICHT EN 1992	La UE, por vez primera, incluye explícitamente una referencia a la educación en este tratado que constituye un ordenamiento jurídico primario. Así, en el artículo 149 de dicho Tratado establece, entre las competencias de la UE, la acción prioritaria de «Desarrollar la dimensión europea de la enseñanza» lo cual supone un progreso significativo, al destacar la importancia de los intercambios de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de educación de los Estados miembros.
PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO 14 DE MARZO DE 1995	Creación del programa de acción comunitario SÓCRATES (Primera Fase) cuyo objetivo es contribuir a una educación y a una formación de calidad, y a la creación de un espacio europeo abierto de educación.
DECISIÓN DEL CONSEJO DE 6 DE DICIEMBRE DE 1994	Programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la UE (LEONARDO DA VINCI)
DECISIÓN DEL PARLAMENTO	Se adopta el programa <i>La Juventud con Europa</i>

EUROPEO Y DEL CONSEJO DE FECHA 14 DE MARZO DE 1995	
INFORME DE LA COMISIÓN DE FECHA 29 DE NOVIEMBRE DE 1995	En el llamado <i>Libro blanco sobre la educación y la formación, Enseñar y Aprender: Hacia la sociedad cognitiva</i> , se presenta el primer programa juventud con Europa.
DECISIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO, DE 24 DE ENERO DE 2000,	Por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación SÓCRATES

Cuadro Nº 2. Elaboración propia

Como puede evidenciarse en el cuadro presentado, las acciones y programas propuestos por diversas instancias de la UE, entre ellas el Consejo de Ministros y el Parlamento europeo, han ordenado sus esfuerzos a propósitos más políticos y sociales, que meramente económicos. Tales iniciativas tienen la finalidad de permitir el intercambio educativo, cultural y profesional entre los países miembros de la Unión, planteándose, además la posibilidad de hacerlas extensivas a otras latitudes del globo.

Entre tales iniciativas podemos mencionar:

PROGRAMAS Y ACCIONES DE LA POLITICA EDUCATIVA DE LA UE
<ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de la Red EURYDICE 2. Privilegio a la Juventud <ul style="list-style-type: none"> - Programa Juventud con Europa - Servicio Voluntario Europeo para los Jóvenes - Programa Juventud 3. Programas LEONARDO DA VINCI y SÓCRATES

1. Creación de la Red EURYDICE: Por la llamada para ese entonces Comunidad Europea, para el conocimiento de los sistemas educativos de la Unión. La creación de la plataforma EURYDICE, en 1976, fue una iniciativa que posibilitó la recopilación, análisis y difusión de la información pertinente, útil y fiable. La Red EURYDICE surge inicialmente para proporcionar a la Comisión de la Comunidad Europea servicios de información, internos y externos, en materia de educación, tratando de mejorar los mecanismos de información existentes y para atender a las necesidades de información de los sistemas nacionales. En la actualidad se encuentra integrada al programa SÓCRATES y sus actividades están dirigidas a: 1) la elaboración de informes actualizados sobre el sistema educativo de cada país. 2) elaborar actualizaciones de los indicadores de la educación europea. 3) Elaboración de estudios e investigaciones de carácter comparado sobre distintos aspectos de los sistemas educativos. 4) Asesorar a los políticos de la educación y a la Comisión Europea. 5) Intercambiar la información generada entre las unidades de la Red. 6) Difundir la información generada gratuitamente, en versión electrónica a través de su página digital.³⁷²

2. Privilegio a la Juventud: Por otro lado, las acciones previstas privilegian la condición de los jóvenes como el potencial desarrollo de toda sociedad. De manera que la tendencia, tanto en la Unión Europea como en España, es la de considerar que, como en el caso del sexo, la

³⁷² VALLE LÓPEZ, J.: *La Unión Europea y su política Educativa. Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2006. Pág. 63-65

perspectiva de la edad debe abordarse de forma transversal en todas la políticas.³⁷³

Aunque no podemos referirnos a una política de la UE sobre la juventud, sí podemos afirmar que la mayoría de las iniciativas comunitarias influyen directa o indirectamente en ella. De manera que en el marco de las políticas relacionadas con el mercado de trabajo, la salud, la educación y formación, la movilidad, la lucha contra la discriminación, etc., el tema de la juventud ha ido adquiriendo más relevancia durante los últimos años a nivel comunitario.³⁷⁴ Así podemos afirmar que desde la presentación del primer programa Juventud en 1988 hasta la aparición del Libro Blanco de la Juventud en 2001, se han ido proponiendo una serie de acciones y programas como los siguientes:

- Programa Juventud con Europa (desde 1989): para fomentar el intercambio de jóvenes de distintos países. Se pretende el desarrollo de las capacidades de los jóvenes orientadas a su vida activa y profesional.

- Servicio Voluntario Europeo para los Jóvenes (1998): Para fomentar la participación de los jóvenes como voluntarios en actividades sociales, culturales y medioambientales en beneficio de la comunidad local.

³⁷³ Informe del Consejo Económico y Social de España (CES): El papel de la Juventud en el Sistema Productivo Español. Madrid, 21 de diciembre de 2005. Pág. 86

³⁷⁴ Informe del Consejo Económico y Social de España (CES): El papel de la Juventud en el Sistema Productivo Español. Madrid, 21 de diciembre de 2005. Pág. 86

Las experiencias proporcionadas por estas acciones dieron lugar a la creación del *Programa Juventud (2000-2006)*³⁷⁵ dirigido a jóvenes entre 15 y 25 años con la intención de: a) proporcionar oportunidades para que los jóvenes adquieran conocimientos, competencias y aptitudes que puedan servirles a futuro; b) fomentar la contribución activa de los jóvenes a la construcción europea mediante su participación en intercambios transnacionales; c) orientarlos en la lucha a favor del respeto a los derechos humanos y contra el racismo, la xenofobia y la discriminación; entre otros.

La evaluación de la experiencia del *Programa Juventud* permitió adoptar un nuevo programa para el periodo 2007-2013 llamado “Juventud en Acción” destinado ahora a jóvenes entre los 13 y los 30 años de edad. Este programa está dirigido “a los animadores socioeducativos, a las organizaciones juveniles y demás agentes que trabajan en el ámbito de la juventud, se hace mayor hincapié en el impulso de la ciudadanía activa de los jóvenes en la sociedad, y se sigue incidiendo sobre la educación en sentido amplio”³⁷⁶ y en la consecución de objetivos relacionados con el empleo.

3. Programas LEONARDO DA VINCI y SÓCRATES: Las políticas y acciones emprendidas por la UE han considerado prioritariamente la movilidad de los jóvenes europeos como experiencia importante para su formación integral. Así se crean los programas LEONARDO DA VINCI y SÓCRATES.

³⁷⁵ Programa Juventud establecido mediante la Decisión 1031/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 13 de abril de 2000.

³⁷⁶ Informe del Consejo Económico y Social de España (CES): El papel de la Juventud en el Sistema Productivo Español. Madrid, 21 de diciembre de 2005. Pág. 90

El programa LEONARDO DA VINCI creado en 1994 está orientado a mejorar la calidad de la formación profesional; incentivar la movilidad de los jóvenes; promocionar las competencias lingüísticas; estimular el desarrollo de redes de cooperación entre los países de la Unión.³⁷⁷

El programa SÓCRATES que inició en 1995 (y que incluye, en la actualidad, las acciones de los programas: COMENIUS para la enseñanza escolar; PETRA y FORCE para la formación y preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional; ERASMUS para la enseñanza superior; y LINGUA para el aprendizaje de lenguas) tiene como objetivos: a) fortalecer la dimensión europea de la educación; b) promocionar el conocimiento de las lenguas; c) posibilitar y promocionar la movilidad; d) fomentar la innovación de prácticas y materiales educativos.³⁷⁸

Los programas mencionados son sólo una pequeña muestra de las acciones, programas e iniciativas que, en materia educativa, propicia la UE. Pero al igual que con el caso de las declaraciones y normas que sustentan el derecho a la educación, lógicamente requieren del compromiso y la responsabilidad de los Estados partes para el logro de los objetivos planteados.

³⁷⁷ Ibid. Pág. 103

³⁷⁸ Informe del Consejo Económico y Social de España (CES): El papel de la Juventud en el Sistema Productivo Español. Madrid, 21 de diciembre de 2005. Pág. 103

5.2. Competencias de la Unión Europea en el diseño de las políticas educativas de los Estados miembros

Antes de referirnos a los ámbitos de competencias de la Unión Europea, es necesario aclarar que, aunque este organismo *no tiene competencias legales*, sino declarativas u orientadoras para la conformación de los sistemas educativos de los Estados miembros, sin embargo, esta circunstancia no limita su capacidad para formular políticas destinadas a mejorar la calidad de la educación en aquellos. Posteriormente le corresponderá a cada Estado establecer sus propios programas de acuerdo a la legislación específica y a las orientaciones generales de la Unión. En este sentido, tal como lo afirma Valle:

Puede afirmarse que desde el momento mismo en que se firma el Tratado de Roma en 1957 ha existido una *política educativa* desde las instituciones comunitarias... al hablar de política educativa no puede restringirse la educación al sistema nacional de enseñanza formal, al sistema educativo. Hay que entender dentro de ella también acciones en ámbitos tales como la homologación de titulaciones, la movilidad de estudiantes y profesores, el diseño de marcos para la cooperación educativa internacional, etc.³⁷⁹

Efectivamente, la política educativa de la UE, entendida como declaraciones u orientaciones no vinculantes legalmente, se encuentra

³⁷⁹ VALLE, J.: La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. En Revista Española de Educación Comparada. España: 10, 2004. Pág. 17

aglutinada en el grueso de acciones tendentes a reconocer los procesos de formación de los ciudadanos de la UE. En este sentido, en la pretensión de coadyuvar al alcance de los objetivos educativos de la Unión, fundamentándose en el principio de subsidiariedad, los países miembros han acogido una serie de decisiones para posibilitar: el intercambio y la movilidad de los estudiantes y de los docentes; el reconocimiento de los títulos otorgados a efectos de la continuidad educativa y/o laboral; y, fundamentalmente en la intención de que los Estados partes fomenten y desarrollen acciones y programas educativos coherentes con los objetivos educativos de toda la Unión, por cuanto que: “Esta coherencia favorecerá la creación de un espacio europeo único en materia de educación, objetivo último de la política educativa de la Unión.”³⁸⁰

En otro orden de ideas, de acuerdo a los postulados de la política educativa de la UE, los sistemas educativos de los países miembros deben intentar abarcar la gran heterogeneidad de culturas, lenguas, etnias, además de la pluralidad de nuevos elementos que, producto de la inmigración, aumentan esa característica de gran multiculturalidad que constituye el *paisaje* europeo en la actualidad. Al respecto Valle afirma: “Esa política, pues, se constituye así en facilitadora de una verdadera Educación Intercultural que sea capaz de

³⁸⁰ VALLE, J.: La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico, España, Revista Española de Educación Comparada, 10, 2004. Pág. 18

dar respuesta al reto que plantea a la educación la composición multicultural contemporánea de la sociedad europea.”³⁸¹

Dicha política, en pleno respeto a las normas que se han originado por consenso universal, relativas a los Derechos Humanos, ha previsto el proceso educativo como el medio más eficaz para la construcción de la *ciudadanía europea*, instituida desde el *Tratado de Maastricht*, que establece que **todos** los ciudadanos europeos, independientemente del país al que pertenezcan, deben gozar de igualdad de oportunidades, señalando que la educación es la vía idónea para igualar las desigualdades existentes.³⁸² La construcción de la dimensión europea de la enseñanza, como acción fundamental de la UE, requiere que todos los ciudadanos de dicha Unión puedan acceder en condiciones de igualdad y equidad a su formación básica. Para ello se requiere el compromiso y la acción de los países miembros, en la formulación y puesta en práctica de sus propias políticas, asegurando que sus ciudadanos ejerzan el derecho a la educación de acuerdo a los principios de calidad e integralidad para *todos*.³⁸³

El “todos” al cual está referido el goce y ejercicio del derecho fundamental a la educación, establecido en la Declaración de los Derechos Humanos, en las normas de la UE, y en la mayoría de los

³⁸¹ VALLE, J.: La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico, España, Revista Española de Educación Comparada, 10, 2004. Pág. 24

³⁸² ETXEBERRIA, F.: *Políticas educativas en la Unión Europea*. España: Ariel, 2000.

³⁸³ VALLE, J.: La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico, España, Revista Española de Educación Comparada, 10, 2004. Pág. 26

instrumentos jurídicos tanto de organismos internacionales como los propios de cada Estado, debe ser coherente con su práctica en la realidad. Porque la interpretación estricta de ese “todos”, representado en los sujetos destinatarios de los derechos y obligaciones consagrados en las leyes y declaraciones, no excluye absolutamente a ningún individuo, independientemente de su edad, raza, sexo, color, credo o religión, condición social, física o psicológica, estado civil y otros; son normas que muestran un claro espíritu de *inclusión* e igualdad para todas las personas humanas en el goce efectivo de los derechos tutelados por los Estados y por la sociedad.³⁸⁴

- Propuestas de la Unión Europea para la construcción de la dimensión europea de la enseñanza

En relación a las iniciativas dirigidas a lograr darle cuerpo a una política común europea, orientada a implicar el “todos” antes mencionado, específicamente en cuanto a la Educación para la Ciudadanía, podemos mencionar, entre otras, las siguientes propuestas, hechas por diversos órganos de la UE y por otras organizaciones de alcance mundial:

³⁸⁴ Echeita en su defensa de las Escuelas inclusivas establece que: ...ese énfasis en el *todos* tiene que ver... con la idea de intentar no desvincular los procesos globales de ampliación y mejora de la educación escolar...con la preocupación por el alumnado más vulnerable...estriba en la necesidad de dar la bienvenida y respetar las diferencias entre ellos, bien sea por razones de género, procedencia, etnia, capacidad o cultura...(y con) una cuestión de recursos: las escuelas inclusivas vendrían a ser no sólo una opción ética y socialmente deseable, al tiempo que eficaces pedagógicamente hablando, sino también rentables y útiles para promover la educación de todos y con ello promover el desarrollo sostenido y la estabilidad de las naciones que más lo necesitan. En ECHEITA, G., *Educación para la Inclusión o Educación Sin Exclusiones*, Madrid, Nancea, 2006. Pág. 91-92

Año	Organización	Propuesta	Objetivos
1995-2004	Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	Idea de la educación para la ciudadanía a escala global (1995-2004)	Defender de los Derechos Humanos
1997	Consejo de Europa	Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD)	Definir conceptos, desarrollar estrategias y reunir buenas prácticas en materia de ECD. Definir las normas políticas en el campo de la ECD y recomendar a sus estados miembros la aplicación de las mismas. Distribuir diversos folletos, documentos, manuales y equipos de formación en materia de ECD, con el fin de facilitar a los responsables políticos, profesores y otros profesionales, la puesta en marcha de las políticas de ECD en los distintos contextos nacionales.
1995	Consejo de Europa	Declaración del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación	Como conclusión del Proyecto de ECD
1995	Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)	Estudio de Educación Cívica	Incorporar a los alumnos, profesores, directores y familias a la Educación Cívica. Publicar los resultados que, en relación a Educación para la Ciudadanía, existen en Europa
2001	Consejo Europeo: Estrategia de Lisboa	Marcar la ruta hacia una economía del conocimiento y una nueva agenda social europea hasta 2010	La inclusión social y la ciudadanía activa; La calidad, el acceso y la apertura de la educación europea al mundo
2003	Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea	Entorno de aprendizaje abierto, ciudadanía activa e inclusión social.	"la promoción eficaz del aprendizaje de valores democráticos y la participación democrática de todos los miembros de la escuela con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa"
2004	Comisión Europea	Programa de acción comunitario	Fomentar la ciudadanía activa; Promover los valores y objetivos

		Construir nuestro futuro común. Retos políticos y medios presupuestarios de la Unión ampliada (2007-2013)	de la UE, acercar a los ciudadanos a la misma e implicarlos en la reflexión y el debate sobre su futuro, intensificando las relaciones entre los ciudadanos de los distintos países y estimulando iniciativas en el campo de la ciudadanía activa; Aumentar la investigación para elaborar indicadores clave para la cohesión social y la ciudadanía activa en Europa Desarrollar la ciudadanía europea como una de las principales prioridades de acción de la UE.
2007-2013	UE	Ciudadanos con Europa	Promover la participación ciudadana y reforzar el sentido de ciudadanía

Cuadro N° 3. Elaboración propia

Los objetivos que en materia de Educación para la Ciudadanía Democrática se plantean las diversas instancias de la UE evidencian el énfasis en la adquisición, por parte de los jóvenes, de las competencias sociales y ciudadanas que colaboren con el cometido de consolidar una ciudadanía europea común, con la finalidad última de asegurar la formación de ciudadanos comprometidos, solidarios y responsables con su vida y con los destinos de sus conciudadanos y el resto del mundo.

5.3. Modelos de educación para la ciudadanía.

La Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD), es la terminología que ha venido siendo utilizada en el marco de la política educativa de la UE, para significar el importantísimo papel que juega la educación formal en la transmisión, enseñanza y promoción de los principios éticos y morales dirigidos a la promoción de la cohesión social y de la participación activa de los ciudadanos en la vida social y política.

Sabemos entonces, que la Educación para la Ciudadanía es un proyecto propuesto y aprobado en el seno de la UE y como tal, los Estados miembros han ido desarrollándolo paulatinamente en sus espacios geográficos desde 1996. Es preciso señalar que en la actualidad, en el ámbito de la UE, aproximadamente 30 países han desarrollado la materia Educación para la Ciudadanía en sus currículos de estudios, siguiendo las orientaciones de la Unión, ya como: a) **materia independiente** obligatoria u optativa; b) **integrada** a otras materias; o c) impartida como **tema de educación transversal**, de modo que los principios de la educación para la ciudadanía estén presentes en todas las materias del currículo.

a) *Modelo de materia independiente* (obligatoria u optativa): de acuerdo a este modelo la asignatura posee una estructura específica y adecuada con sus contenidos, objetivos, estrategias y evaluación.

b) *Modelo de materia integrada*: según el cual sus contenidos forman parte de una asignatura independiente como Historia, Ciencias Sociales, Filosofía y Ética.

c) *Modelo de materia transversal*: basada en el enfoque interdisciplinario, supone la integración de los objetivos y contenidos de la Educación para la Ciudadanía al currículo general, de manera tal que todo el profesorado debe estar atento para hacerlos efectivos en el desarrollo de sus propias asignaturas.

La existencia de estos modelos de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos es producto del consenso entre los miembros de la UE, y su puesta en práctica en cada país ha sido, en cada ocasión, tema de debate debido a la complejidad y cantidad de contenidos que abarca dicha asignatura. Es de hacer notar que más allá de señalar las virtudes y/o los inconvenientes de cada modelo, lo importante es aprovechar la posibilidad de diseñar un proceso educativo en el campo de la ciudadanía sostenido sobre la simultaneidad de los tres modelos señalados.

En tal sentido, debido a la cantidad de objetivos, contenidos y competencias establecidos y deseados para la asignatura, que son tantos que superan ampliamente los mínimos necesarios de una sola asignatura, consideramos que lo más prudente y operativo es el establecimiento de una planificación, consensuada por el profesorado, que considere los temas afines a desarrollar en asignaturas como Historia, Filosofía y EpC para evitar repeticiones innecesarias. Es

necesario, entonces, que se integren los contenidos afines para ser desarrollados en una de las asignaturas, desarrollando aquellos que no se pueden integrar de manera transversal. Igualmente se hace necesario que todo el profesorado, independientemente de la asignatura que dicte, asuma el compromiso de desarrollar transversalmente aquellos objetivos procedimentales, actitudinales y conceptuales necesarios para la formación de todo el alumnado en el campo específico de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.

Efectivamente la revisión del currículo específico de la asignatura, nos muestra la complejidad y la gran cantidad de contenidos destinados a ser desarrollados en el marco del desarrollo de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Existen, por otro lado, algunos temas que también forman parte de los contenidos a desarrollar en otras asignaturas; además, algunos temas y sus estrategias convendría desarrollarlos y reiterarlos en otras áreas de aprendizaje o en todas las oportunidades de formación en ciudadanía para los alumnos. Queremos significar con esto, que los propósitos y objetivos de la misma, en definitiva, el alcance de las competencias previstas, sólo serán posibles si existe una integración de todo el profesorado en pro de ello. De lo contrario, sólo será una materia más y tal como lo señala Bisquerra debemos hacer que sea “más que una materia”.³⁸⁵

³⁸⁵ BISQUERRA A., R.: *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. España: Wolters Kluwer España, S.A. 2008.

De manera que ratificamos: los distintos enfoques no se excluyen entre sí. El informe Eurydice de 2005 da claras cuentas de dichos casos. En el siguiente cuadro podemos observar el modo cómo ha sido desarrollada la materia en algunos países de la UE hasta el año 2005³⁸⁶:

Nivel País	Educ. Primaria (6 a 12 años)	Educ. Secundaria Inferior (12 a 14 años)	Educ. Secundaria Superior (14 a 16 años)
1. Bélgica (Comunidad germano- parlante)	Materia independiente obligatoria	Materia independiente obligatoria	Materia integrada
2. Rumanía	Materia independiente obligatoria	Materia integrada	Materia integrada
3. Estonia	Materia Transversal	Materia independiente obligatoria	Materia independiente obligatoria
4. Grecia	Materia Independiente Optativa	Materia independiente obligatoria	Materia independiente obligatoria
5. Portugal	Materia Transversal	Materia independiente obligatoria	Materia integrada
6. Suecia	Materia Transversal	Materia independiente obligatoria	Materia integrada
7. Chipre	Materia Transversal	Materia independiente obligatoria	Materia integrada
8. Luxemburgo	Materia Transversal	Materia independiente obligatoria	Materia integrada
9. Polonia	Materia Transversal	Materia independiente obligatoria	Materia integrada
10. Eslovenia	Materia Transversal	Materia integrada	Materia independiente obligatoria

³⁸⁶ INFORME EURYDICE

11. Reino Unido	Materia Transversal	Materia integrada	Materia independiente obligatoria
12. Rep. Checa	Materia Transversal	Materia integrada	Materia independiente obligatoria
13. Irlanda	Materia Transversal	Materia integrada	Materia independiente obligatoria
14. Letonia	Materia Transversal	Materia integrada	Materia integrada
15. Lituania	Materia Transversal	Materia Independiente Optativa	Materia Independiente Optativa
16. Eslovaquia	Materia Transversal	Materia integrada	Materia integrada
17. Francia	Materia Transversal	Materia Transversal	Materia Transversal
18. Austria	Materia Transversal	Materia integrada	Materia integrada
19. Noruega	Materia Independiente Optativa	Materia Independiente Optativa	Materia integrada
20. Bulgaria	Materia Transversal	Materia integrada	Materia Independiente Optativa
21. Países Bajos	Materia Transversal	Materia integrada	Materia integrada
22. Alemania	Materia Transversal	Materia independiente	Materia independiente
23. Hungría	Materia integrada	Materia independiente obligatoria	Materia independiente obligatoria
24. España	Materia Transversal	Materia independiente obligatoria	Materia independiente obligatoria
25. Islandia	Materia integrada	Materia independiente obligatoria	Materia independiente obligatoria
26. Bélgica (Comunidad Germano parlante)	Materia independiente obligatoria	Materia independiente obligatoria	Materia independiente obligatoria
27. Noruega	Materia Transversal	Materia integrada	Materia independiente obligatoria

28. Italia	Materia Transversal	Materia independiente obligatoria	Materia independiente obligatoria
29. Finlandia	Materia Transversal	Materia independiente obligatoria	Materia independiente obligatoria
30. Bélgica (Comunidad franco parlante)	Materia Transversal	Materia independiente obligatoria	Materia independiente obligatoria

Cuadro N° 4. Elaboración propia

El cuadro anterior, nos muestra que, aunque en muchos países aún no se haya optado por establecer la Educación para la Ciudadanía como una materia obligatoria del currículo, todos los países son unánimes al considerar sus contenidos como aprendizajes necesarios en la formación de los niños y adolescentes.

5.4. Breve acercamiento a la historia de la Educación para la Ciudadanía

Según las orientaciones de la UE, en cuanto al desarrollo de la Educación para la Ciudadanía, la escuela se constituye en el espacio fundamental e ideal para su transmisión, aprendizaje y práctica eficaz. El objetivo esencial de dicha asignatura pretende la consolidación de un proceso educativo orientado a la formación y educación moral, cívica y ciudadana de los niños, niñas y adolescentes con la intención de prepararlos para la ciudadanía activa y responsable, de modo tal que, dicha educación, posibilite la práctica social de los valores que sustentan la convivencia democrática.³⁸⁷

³⁸⁷ INFORME EURYDICE

Pero comprender la naturaleza, el carácter y el sentido de los contenidos de la Educación para la Ciudadanía requiere del esfuerzo de situarla históricamente. Para ello haremos un recorrido sesgado por los elementos esenciales de algunos períodos de la historia de occidente importantes en su conformación, atendiendo a la previsión de que aunque es de reciente cuño como materia o asignatura (independiente obligatoria u optativa, transversal o integrada), sus contenidos forman parte de la educación desde hace varios siglos.

5.4.1. La Educación para la Ciudadanía en la Antigüedad

La historia de la educación en la antigüedad no puede resultar indiferente para nuestra cultura moderna: nos hace recordar los orígenes directos de nuestra propia tradición pedagógica. Nuestra cultura grecolatina determina este parentesco y esto se aplica, en grado eminente a nuestro sistema educativo. (MARROU, Henri-Irénée: *Historia de la educación en la antigüedad*)

Al igual que con el proceso de educación, a lo largo de la historia de la humanidad, las familias y la comunidad en general han orientado la formación de sus integrantes en la intención de prepararlos para convivir con los demás, con el fin último de alcanzar las mejores condiciones de vida posibles para el conjunto de ciudadanos. La acción de la sociedad sobre sus integrantes y, por ende, las interrelaciones entre los individuos que la conforman están enmarcadas en un

conjunto de reglas, normas y leyes consensuadas por sus propios miembros y orientadas a la conformación de una ciudadanía que responda a las exigencias del momento histórico cultural que se vive.³⁸⁸

Podemos señalar entonces que la educación para la ciudadanía ha existido desde que el hombre llegó a reconocerse como miembro de un colectivo.³⁸⁹ Es decir, a partir del momento en que el hombre organiza racionalmente sus formas de relacionarse con los otros y con el poder establecido, desde ese mismo hecho, por incipiente, rudimentario y hasta contradictorio que haya sido, empieza la educación para la ciudadanía de los miembros del grupo social al que se pertenece. Es así porque, la sociedad organizada, siempre ha utilizado la educación como “la técnica colectiva mediante la cual inicia a su generación joven en los valores y en las técnicas que caracterizan la vida de su civilización.”³⁹⁰

Así, es preciso recordar que en la antigüedad clásica ya existía la idea de un ciudadano titular de deberes y derechos; y en el ejercicio de esta titularidad, los ciudadanos se formaban para cumplir cabalmente con los requerimientos a que estaban obligados por leyes sociales, morales y jurídicas. Existía ya, de hecho, el proceso educativo con claro énfasis en la formación moral y cívica de los ciudadanos, por cuanto que sólo podrían participar en las Asambleas aquéllos que fuesen reconocidos públicamente por su honradez, honorabilidad,

³⁸⁸ ARREDONDO R. V. (Coord): *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 2000.

³⁸⁹ STEINER, G.: *Lecciones de los maestros*, Madrid, Siruela, 2003, p.17

³⁹⁰ MARROU, Henri-Irénee: *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2004. Pág. 9

valentía, probidad y todos los adjetivos morales que señalaban, sin lugar a dudas, su virtud, condición *sine qua non*, para actuar públicamente, por cuanto que sólo a partir de la formación de ciudadanos virtuosos (según los términos señalados) se podría lograr una sociedad donde la justicia, igualdad, equidad y el respeto fuesen los ideales perseguidos y defendidos por todos.³⁹¹

Sin embargo, es necesario señalar que, en la antigüedad, la educación sólo estaba permitida a ciudadanos varones libres y que además de la formación ética y moral, aquélla se orientaba esencialmente a instruirlos en el arte de la guerra, a prepararlos para la batalla, lo que señalaba que la educación para la ciudadanía estaba circunscrita en unos términos contradictorios (según nuestra concepción actual) por cuanto que cambiaban en función del tipo de personas, del escenario y de la acción que se desarrollaba. Es decir, entre iguales (entre los que gozaban del estatus de ser ciudadanos) se actuaba virtuosamente; frente a los otros miembros que no estaban en el mismo nivel social, sólo existían relaciones jerárquicas de dependencia, servilismo y/o esclavitud; frente a los extranjeros, a los “otros” las “relaciones” venían signadas por sucesivas guerras fundadas en las ansias de conquista, de poder y de odios ancestrales transmitidos de generación en generación.³⁹²

³⁹¹ GALAZ, M^a. T.: Historia del concepto de ciudadanía en la Atenas clásica. En ARREDONDO R. V. (Coord): *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 2000. Pág. 53-82

³⁹² GALAZ, M^a. T.: Historia del concepto de ciudadanía en la Atenas clásica. En ARREDONDO R. V. (Coord.): *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 2000. Pág. 53-82

El devenir de los siglos siguientes no mostró maneras muy diferentes de relacionarse a las mencionadas, por cuanto que, desde final del Imperio romano hasta las revoluciones que se iniciaron en el siglo XVIII, los sistemas autocráticos no eran favorables a la educación de los ciudadanos. Esto nos indica que la Educación para la Ciudadanía y los valores que preconiza y persigue sólo son posibles al abrazo de una sociedad democrática que funcione de acuerdo con los baluartes de igualdad, justicia y equidad social y todos los demás valores que aquélla encarna.

- **El buen ciudadano en la Antigüedad**

En la antigüedad clásica el concepto de ciudadano implícitamente venía a significar la posibilidad de ser titular de derechos y garantías así como al cumplimiento de deberes y obligaciones. El ser ciudadano, facilitaba el ejercicio real de la práctica democrática³⁹³ por cuanto que: otorgaba al pueblo la posibilidad de asistir a la Asamblea; el ejercicio de funciones públicas así como el desempeño de magistraturas en los tribunales, actividades que otorgaban el derecho a percibir un sueldo y a ser eximido del servicio militar mientras durase el ejercicio del cargo; a participar en los sorteos o en las elecciones para la designación de los cargos públicos.³⁹⁴

³⁹³ BILBENY, N.: La ciudadanía. En BILBENY, N.: *Filosofía política*. Barcelona, España: Editorial UOC, 2008. Pág. 179

³⁹⁴ GALAZ, M^a. T.: Historia del concepto de ciudadanía en la Atenas clásica. En ARREDONDO R. V. (Coord): *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 2000. Pág. 53-82.

Sin embargo, para entender la idea de “ciudadano” en este contexto histórico, es necesario acotar que así como reconocían por principio el derecho a participar activamente en la vida pública de la sociedad, tal *ciudadanía activa* era también por principio excluyente. Era así por cuanto que sólo podían ejercer libremente sus derechos y llamados a cumplir cabalmente con sus obligaciones “los ciudadanos varones de más de dieciocho años, excepto si habían sido condenados a *atimía*.”³⁹⁵

La mayoría se reconocía a esta edad y era el momento en que los jóvenes eran llamados a cumplir con el servicio militar obligatorio, por cuanto que la seguridad de la *polis* dependía de su cuerpo ciudadano. Igualmente, a partir de dicha edad comenzaban su desempeño político ejerciendo cargos públicos, judicaturas, y podían votar en la Asamblea. Sin embargo, debido a su juventud, no se consideraba apropiado que expresaran oralmente sus opiniones para dar consejos de Estado ante la Asamblea.³⁹⁶

Como en la actualidad, en gran parte de países occidentales, la mayoría de edad se adquiría a los dieciocho años. Pero en la antigüedad tal hecho otorgaba sólo a los varones libres, y por tanto ciudadanos, el derecho de participar activamente en la vida pública con pleno goce y ejercicio de sus facultades civiles, políticas y económicas. Las mujeres en aquella época no tenían el derecho a tales funciones, lo

³⁹⁵ Atimia del griego, *ἀτιμία*, o *atimia*, que significa «desprecio», por cuestiones de honor (por no poder pagar una deuda, por haber ofendido o maltratado al padre, por desertión), y que conllevaba, en la democracia ateniense, a la privación total o parcial de los derechos cívicos.

³⁹⁶ ARREDONDO R. V. (Coord): *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 2000. Pág. 73-74.

que señala que su papel en la sociedad estuvo relegado a las funciones de procreación y cuidado y cumplimiento de tareas domésticas, por tanto, muy alejadas de los derechos ciudadanos antes señalados. En dicha época, incluso las mujeres pertenecientes a las clases sociales altas estaban supeditadas a la tutoría de los padres, hermanos, maridos y, en última instancia, incluso a la de sus hijos, por cuanto que no podían hacer disposición, por sí sola ni siquiera de sus bienes propios.

Igualmente, como en la actualidad, la etapa de la juventud constituía una traba en la participación oral de los jóvenes en la toma de decisiones ante la Asamblea, por cuanto que primaba la experiencia y sabiduría que otorgaba la edad, sobre la impericia y el desacierto que suponían las opiniones de los muy jóvenes, debido a la ausencia de roce real con los asuntos que eran sometidos o considerados a la discusión entre los ciudadanos más entrenados en estas lides.³⁹⁷

La participación pública ante la Asamblea requería que el o los candidatos a ejercerla estuviesen reconocidos por el pueblo como llenos de virtudes, pues como dice Robles:

La palabra “candidato” está vinculada etimológicamente a la palabra cándido, que significa ‘sin malicia’ o ‘pleno de virtudes’. Su hermanamiento proviene de la costumbre romana de vestir a los candidatos jóvenes, propuestos para un cargo, de impoluto blanco para así señalar su virtuosismo. Tanto entre los

³⁹⁷ GALAZ, M^a. T.: Historia del concepto de ciudadanía en la Atenas clásica. En ARREDONDO R. V. (Coord): *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 2000. Pág. 53-82.

griegos como entre los romanos clásicos, la participación pública estuvo (...) enormemente relacionada con el ideal de virtud.³⁹⁸

Entre griegos y romanos, el ejercicio de derechos y el cumplimiento de los deberes y, en consecuencia, la posibilidad de participar en la toma de decisiones de la vida pública, -directamente mediante el ejercicio de cargos públicos, o indirectamente mediante el ejercicio del voto-, suponía la conformación y el reconocimiento público de los participantes como verdaderos buenos ciudadanos. En este sentido sólo podían participar aquellos ciudadanos que probadamente fuesen honrados, cumplidores cabales de sus obligaciones públicas y privadas, de reconocida honorabilidad, defensores de los poderes legítimamente constituidos y de la patria.

...Platón, Aristóteles o Séneca,... concedían a la idea de virtud una importancia esencial para la configuración del "buen ciudadano". Estos filósofos, devotos de la virtud, educaban a los futuros gobernantes, así como a los hijos de los nobles atenienses y romanos, en la idea de una virtud cívica que ensalzaba la justicia, la constancia, la prudencia o la magnanimidad como aspectos esenciales de la personalidad de un ciudadano.³⁹⁹

Al margen de la discusión filosófica acerca de la naturaleza última de la virtud en las diversas acepciones de los pensadores de la

³⁹⁸ ROBLES, J. M.: *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: Editorial UOC, 2009, pág. 12.

³⁹⁹ ROBLES, J. M.: *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: Editorial UOC, 2009. Pág. 13

antigüedad, podemos afirmar que lo cierto es que todas convergieron en que el ideal de virtud permitía consolidar las bases del ordenamiento social, de la participación y del ideal de justicia, y su pacto intrínseco de respeto entre unos y otros, así como el de no dañar ni ser dañado, para que pudiesen erigirse entre todos los miembros de la colectividad como mecanismos para regular las acciones individuales y alcanzar una verdadera convivencia entre los ciudadanos.

5.4.2. La Educación para la Ciudadanía en la Ilustración

A partir del movimiento ilustrado, el hombre, sostenido sobre la razón y en la autocomprensión de sí mismo, ha pasado a ser el responsable de su historia y co-responsable de la historia de los otros. Al reconocerse además, la igualdad de todos los hombres se inicia la lucha para alcanzar que este principio de igualdad, junto con la equidad y fraternidad (motores de la Ilustración), constituyan las bondades de un contrato social consensuado, según el cual, todos los ciudadanos puedan gozar y ejercitar sus derechos y deberes, en las mismas condiciones y oportunidades.⁴⁰⁰

La Ilustración, como movimiento revolucionario, originó la sucesión de una serie importantísima de acontecimientos históricos que modificaron, rotundamente, las relaciones de poder en el seno de

⁴⁰⁰ TODOROV, T.: *El espíritu de la Ilustración*. Trad. Noemí Sobregués, Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, 2008.

las sociedades en las que hizo eco. A saber: incentivó el movimiento revolucionario de Estados Unidos de América con el que alcanzó su independencia en 1776; la idea de la ciudadanía universal, junto a los principios de igualdad, fraternidad y libertad, calaron profundamente en el sentir del pueblo francés, de tal manera que los guió a la Revolución Francesa de 1789 y a la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en ese mismo año. Tales hechos dieron pie a las distintas Constituciones de los siglos XIX y XX, que a su vez institucionalizaron la democracia constitucional, los movimientos obreros, los sindicatos, los movimientos de liberación de la mujer, la lucha por los derechos humanos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), y la serie de movimientos reivindicativos de la dignidad del ser humano después de la Segunda Guerra Mundial.

- **El buen ciudadano en la Ilustración**

El movimiento ilustrado, consecuencia de la caducidad del pensamiento medieval que preconizaba la razón divina por sobre el trabajo creador del hombre, trajo como consecuencia el posicionamiento de la razón del hombre como el ente según el cual se examinaba todo el acontecer físico-natural, social, legal, económico, relacional... para poder explicar los fenómenos que rigen la vida de los hombres, tratar de entenderlos y consolidar los fundamentos de la convivencia entre los miembros de la sociedad y con su entorno.

En este sentido, Todorov nos señala que siendo el hombre quien da sentido a todo lo que acontece, se entiende entonces que pase a convertirse en el centro de esa obra porque es el centro del

mundo. Ya el hombre dejará de ser un simple medio al servicio de Dios. Deberá encontrar la finalidad de la obra en sí misma.

...Este nuevo lugar del hombre, que ahora le opone en tanto que absoluto a las cosas, que sólo son relativas, llevará a Kant a su célebre formulación del principio de la moral humanista: «Obra de tal modo que uses la humanidad tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro siempre a la vez como fin, nunca meramente como medio».⁴⁰¹

El movimiento emancipador de la Ilustración preconiza la razón del hombre por sobre la razón divina, en consecuencia, el hombre pasa a ser responsable absoluto de todo su devenir, así como del devenir de la sociedad. Las ideas de *libertad, igualdad y fraternidad* devinieron en ideales del movimiento ilustrado y asentaron las bases para el surgimiento del nuevo estado moderno.

Este nuevo Estado posibilitó la participación ciudadana y, mediante ésta, la creación de las normas, principios e instrumentos sociales y jurídicos que dieron lugar a la concepción de un nuevo pacto social, consensuado y convenido, que permitiera la cohesión social, así como la articulación de las relaciones de los ciudadanos con el poder estatal por medio del reconocimiento, para todos, de los derechos del hombre y del ciudadano. Igualmente dicho pacto articulaba el consenso en el cumplimiento de los deberes y obligaciones que permitiesen,

⁴⁰¹ TODOROV, T.: *El espíritu de la Ilustración*. Trad. Noemí Sobregués, Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, 2008, pág. 90-91

desde el ejercicio libre de los mismos, el goce y el disfrute pleno de la convivencia de todos los ciudadanos, en el seno de un estado laico que vino a “modificar el secular pacto omnímodo de las monarquías y de las autoridades religiosas.”⁴⁰²

En este sentido, Arredondo, explica:

El desarrollo del pensamiento analítico abrió el camino a la modernidad. La investigación sistemática sobre la naturaleza y causalidad de los fenómenos físicos potenció el papel de la razón, y la colocó sobre el pensamiento mágico-religioso, heredado de la Edad Media y cuestionado por el renacimiento y la ilustración. Como resultado, se entronizó al así llamado *hombre*, en razón de sus capacidades para entender y dominar su entorno, y de construir por sí y para sí mismo las normas y los instrumentos de su vida en sociedad.⁴⁰³

Como dijimos anteriormente, el hombre como dueño y señor de su vida y de su destino, se constituye en fin y medio de todos los objetivos de la nueva concepción de estado moderno. Y al hablar del hombre, esta concepción ilustrada, abarca a todos los ciudadanos del mundo, más allá de las fronteras de países, lenguas, culturas, condición social.

El sueño ilustrado es la emancipación del hombre como género humano, por ende, los principios de igualdad, libertad y fraternidad y toda la connotación legal y social que estos comprenden, son

⁴⁰² ARREDONDO R. V. (Coord): *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 2000. Pág. 8

⁴⁰³ ARREDONDO R. V. (Coord): *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 2000. Pág. 8

concebidos desde una perspectiva universal. En relación a esto Todorov nos dice:

La libertad de actuar está limitada por la finalidad necesariamente humana de las acciones, pero también por la toma de conciencia de lo siguiente: todos los hombres pertenecen a la misma especie y en consecuencia tienen derecho a la misma dignidad. Esta exigencia adquiere un sentido diferente si pensamos en los ciudadanos de un país o en los habitantes de todo el mundo.⁴⁰⁴

El ciudadano concebido por la Ilustración es un hombre que goza de libertad y, desde su libre albedrío, debe actuar eligiendo hacer el bien, debe proceder con rectitud y justicia, y debe ejercer sus derechos y deberes en concordancia con las normas de convivencia consensuadas en el nuevo pacto social, de modo tal, que sus acciones respondan a los criterios universales de bondad, justicia, verdad y todos aquellos valores reconocidos de manera general por y para todos los ciudadanos del mundo.

⁴⁰⁴ TODOROV, T.: *El espíritu de la Ilustración*. Trad. Noemí Sobregués, Barcelona, España: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, 2008. Pág. 101

5.4.3. La Educación para la Ciudadanía en el Siglo XX

Los inicios del siglo XX son “tiempos de confusión, de cambios acelerados, de obsesión por el rendimiento y de implantación indiscriminada de nuevas tecnologías en cualquier proceso”⁴⁰⁵. Nos muestra la agudización de las tensiones entre los Estados y la Iglesia en constante lucha por el poder. Sin embargo, los gobiernos burgueses laicos logran consolidarse y con ellos el fortalecimiento de la educación pública, por cuanto que son los Estados los que asumirán el control de la enseñanza.

En un contexto republicano y progresista encontramos proyectos políticos, sociales y educativos, de la izquierda librepensadora y libertaria de finales del siglo XIX y comienzos del XX⁴⁰⁶, sustentados en postulados dirigidos a la dignificación de la persona mediante el proceso educativo. Tales postulados, que en la actualidad siguen vigentes, con los cambios adecuados a las transformaciones operadas en el seno de la sociedad y del conocimiento, se cimentaron en las siguientes ideas:

- La educación popular es considerada como un problema político crucial porque las clases dirigentes han ido comprendiendo

⁴⁰⁵ PLA MOLINS, M., CANO, E., LORENZO, N.: María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica. En TRILLA, J. (Coord.), CANO, E., CARRETERO, M., y otros: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 2007. Pág. 69

⁴⁰⁶ SOLÀ G., P.: Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista. En TRILLA, J. (Coord.), CANO, E., CARRETERO, M., y otros: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 2007. Ibid Pág. 48.

progresivamente que la clave de su poder hegemónico está en el control de la escuela.⁴⁰⁷

- La educación no podrá basarse en los prejuicios militaristas, chovinistas ni de dogmas religiosos, sino que deberá tomar como guía los desarrollos de la ciencia positiva (científica y racional) como columna vertebral de una educación emancipadora que deberá estar al servicio de las verdaderas necesidades del individuo y de la sociedad.⁴⁰⁸

- Establecimiento de la escuela obligatoria y universal y laica. La coeducación social y coeducación de sexos, en el convencimiento de que la mujer y el hombre completan el ser humano para evitar la discriminación por razón de clase social, sexo u otros.⁴⁰⁹

Igualmente, el siglo XX fue proclive a la producción de una diversidad de movimientos de renovación pedagógica dirigidos a ofrecer una mayor atención a la infancia y a desarrollar como uno de sus objetivos primordiales una “educación para la vida”. Al respecto González–Agàpito, nos señala que el conocimiento más exacto y profundo de la infancia, como una de las etapas fundamentales en el desarrollo integral del ser humano, se fundamenta en el desarrollo de la psicología evolutiva. Además, la ‘gradual vertebración de la Escuela

⁴⁰⁷ SOLÀ G., P.: Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista. En TRILLA, J. (Coord.), CANO, E., CARRETERO, M., y otros: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 2007. Ibid Pág. 48.

⁴⁰⁸ Ibid. Pag. 48

⁴⁰⁹ TRILLA, J. (Coord.), CANO, E., CARRETERO, M., y otros: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 2007. Pág. 48 y 49

Nueva' y los corpus teóricos y prácticos de metodologías como las de Montessori o Decroly, contribuirán a enfatizar la importancia del protagonismo y participación del niño en su proceso de aprendizaje. En el caso español la Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica catalana serán los dos principales motores de un extraordinario desarrollo del parvulario.⁴¹⁰

Es importante decir que la historia de los movimientos pedagógicos en Occidente durante el siglo XX, ha significado grandes adelantos, pero también ha soportado enormes frenos debido a los totalitarismos de mediados del siglo, como los sufridos por Rusia, Alemania, España e Italia. Ya lo hemos señalado anteriormente, a los sistemas autocráticos no les conviene la educación de los ciudadanos, menos aún cuando el proceso educativo efectivamente se encamina hacia la conformación de la autodeterminación de los individuos y de los pueblos.

Sin embargo, durante la post-guerra y una vez superados los gobiernos de facto por gobiernos democráticos, el panorama educativo europeo comienza a cambiar, gracias a la existencia de una serie de factores que favorecieron una nueva manera de pensar y posibilitaron la adopción de nuevos sistemas de organización social. El proceso de democratización, la secularización de la sociedad, la aparición de ciertos movimientos sociales surgidos en el ámbito del capitalismo industrial, la construcción de los estados nacionales, etc., son algunas de las circunstancias que posibilitaron la consolidación de las formas

⁴¹⁰ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.: *La educación infantil. Lecturas de un proceso histórico en Europa*. España: Temas de In-fan-cia, núm. 8, Octaedro, 2003. Pág. 16-17

democráticas, la aparición del Estado de Bienestar⁴¹¹ así como el surgimiento de diversos movimientos y personas que se proponen una concepción abierta de la ciudadanía, que con el tiempo desembocará en la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.⁴¹²

En la década de los setenta se implementa la educación cívica, con las connotaciones propias que el gobierno de turno, en cada país, establecía. En adelante, han aparecido en el panorama europeo una serie de propuestas y programas dirigidos a la conformación ética, moral y cívica del ciudadano europeo. Entre ellas tenemos:

- *Educación social*
- *Educación moral y cívica*
- *Educación en valores*
- *Educación multicultural*
- *Educación para la paz*
- *Educación para la prevención de la violencia*
- *Educación emocional*

- *Educación social*: concebida como la acción educativa dirigida a la adquisición de *competencias sociales* para enseñar a los alumnos las virtudes, capacidades y habilidades sociales necesarias para

⁴¹¹ PETRUS, A. La educación social en la sociedad del bienestar. En YUBERO, S. LARRAÑAGA, E. (Coord.), PETRUS, A., QUINTANA, J. M^a., y otros. *El desafío de la educación social*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996. Pág. 23-44

⁴¹² BISQUERRA A., R.: *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. España: Wolters Kluwer España, S.A. 2008. Pág. 19

alcanzar su correcta integración en el grupo o sociedad al que pertenece. Luego, *educar para la participación social* requiere de la intervención de la escuela para incidir en las estructuras cognitivas y afectivas del alumnado para producir cambios en sus relaciones con la familia, con los compañeros de su edad y con los adultos y enseñarlos a ser responsables y asumir los principios de una justa convivencia social.⁴¹³

- *Educación moral y cívica*: cuya finalidad prioritaria sería “facilitar el desarrollo y la formación de todas aquellas capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, a fin de que sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en las situaciones que les planteen un conflicto de valores.”⁴¹⁴

- *Educación en valores*: cuyo objetivo fundamental sería desarrollar la dimensión moral del alumnado mediante la formación de su autonomía, racionalidad y el uso de la razón dialógica, con el fin de construir principios y normas, tanto cognitivos como conductuales, que afecten por igual a la forma de pensar y de actuar.⁴¹⁵

⁴¹³ PETRUS. A. La educación social en la sociedad del bienestar. En YUBERO, S. LARRAÑAGA, E. (Coord.), PETRUS, A., QUINTANA, J. M^a, y otros. *El desafío de la educación social*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996. Pág. 23-44

⁴¹⁴ PUIG R., J. M^a y MARTÍN G., X.: *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Edebé, 1998. Pág. 116.

⁴¹⁵ BARTOLOMÉ, M.: *Educación y valores*. Madrid: Narcea, 1985. También en MARTÍNEZ MARTÍN, M. La enseñanza de los valores en la escuela: La educación ética. En *Educación y valores en España*. Actas del Seminario. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1992. Pág.119-140

- *Educación multicultural*: cuyo sentido y alcance pretenden constituirse en un medio eficaz para conseguir una sociedad plural y democrática donde personas de diferentes culturas, lenguas, costumbres y creencias puedan compartir un mismo espacio geopolítico y convivir en paz.⁴¹⁶ Los valores que dan sentido a la incorporación de esa temática en la escuela son el reconocimiento y aprecio a la diversidad cultural, el respeto a la diferencia, la tolerancia, la solidaridad y la igualdad.⁴¹⁷

- *Educación para la paz*: cuyos objetivos esenciales están encaminados a descubrir los elementos que intervienen en las situaciones conflictivas, determinar el papel que juega cada uno de ellos, conocer distintas maneras de abordar tales situaciones y, por último, desarrollar las capacidades necesarias que permitan afrontar de modo no violento los conflictos.⁴¹⁸

- *Educación para la prevención de la violencia*: Que tendría como finalidad esencial, entre otros objetivos educativos importantes: 1) desarrollar la empatía y la capacidad para ponerse en el lugar del otro como motor básico de todo el desarrollo emocional; 2) desarrollar la capacidad de resolver conflictos sociales a través de la reflexión, la comunicación y la negociación; y 3) desarrollar la capacidad de tomar

⁴¹⁶ BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F.(coord.): *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Narcea, 2007.

⁴¹⁷ PUIG R., J. M^a y MARTÍN G., X.: *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Edebé, 1998. Pág. 115-116.

⁴¹⁸ HICKS, D.: *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Morata, 1999

decisiones éticas y morales basadas en la comprensión y acatamiento de los derechos humanos universales.⁴¹⁹

- *Educación emocional*: cuyo propósito fundamental sería prevenir los efectos nocivos de las llamadas emociones negativas –ira, violencia, miedo, ansiedad, estrés, tristeza, depresión,– y desarrollar las emociones positivas –bienestar, alegría, buen humor, amor, felicidad, – y otros aspectos como la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la autoestima, autonomía emocional, empatía, etc.⁴²⁰

Las propuestas mencionadas, entre otras, cuyo origen y desarrollo se atribuye tanto a organizaciones de carácter pedagógico y social, como al respaldo e impulso de parte del profesorado y de especialistas que comulgaban con sus intenciones, en la mayoría de los casos no hicieron eco en las políticas educativas de los países miembros de la UE, por lo que su implantación se vio reducida a unos pocos beneficiarios de dichos planes. Pero, a diferencia de estos movimientos y propuestas, la Educación para la Ciudadanía ha contado desde el principio, no sólo con el apoyo de la Administración pública, sino que se puede decir que es un movimiento impulsado precisamente por los gobiernos de los diferentes Estados.⁴²¹

⁴¹⁹ DÍAZ-AGUADO, M. J.: Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia. En YUBERO, S. LARRAÑAGA, E. (Coord.), PETRUS, A., QUINTANA, J. M^a., y otros. *El desafío de la educación social*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996. Pág. 91-110

⁴²⁰ BISQUERRA A., R.: *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. España: Wolters Kluwer España, S.A. 2008. Pág. 157

⁴²¹ Ibid. Pág 20

En efecto, actualmente en la mayoría de los países de la UE dicha materia se dicta, bajo diversas modalidades, y forma parte del currículo formal de los diversos sistemas educativos, como ya hemos señalado anteriormente.

- **La acepción actual del ciudadano**

La dificultad que en la actualidad encuentran las sociedades occidentales para hacerse eco de la herencia ilustrada y de sus innegables virtudes, en la intención de asumir exitosamente los retos que exige la actual sociedad del conocimiento frente al apabullante arsenal científico, tecnológico y comunicacional, nos lleva a cuestionar seriamente el papel del Estado moderno en el ejercicio de “sus funciones de garante y promotor del bienestar colectivo, y de salvaguarda de la autonomía comunitaria. El grito europeo de “libertad, igualdad y fraternidad” parece requerir de nuevas formas de hacerse realidad.”⁴²²

El mundo está compartiendo hoy día una de las grandes preocupaciones de finales del siglo XX y comienzos del XXI: la creciente descomposición social que genera crisis agudas en las relaciones entre los individuos, y que aqueja el proceso educativo en todos los niveles de los diversos sistemas educativos y en todas las instancias de interrelación de los seres humanos. En virtud de ello, se hace imprescindible la implementación de nuevas formas de gestión y

⁴²² ARREDONDO R. V. (Coord): *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 2000. Pág. 8

de acción, por parte de las diversas coyunturas sociales estatales, para hacer frente a los diversos factores que inciden profundamente en la conformación de los rasgos característicos de la sociedad occidental actual y que, en consecuencia, definen predominantemente a sus ciudadanos de acuerdo con nuevos derechos, nuevas conquistas, nuevos *valores* (o antivalores), que configuran su lenguaje, costumbres, su manera de relacionarse, y que determinan los patrones de la convivencia social.

La definición de unos rasgos específicos que configuren la idea del ciudadano de la actualidad se convierte en una idea, sino difícil, por lo menos extremadamente imprecisa debido a lo vertiginoso de los cambios que ocurren en la sociedad, que inciden, como lo señala Gelpi, en la conformación de una tendencia polarizada hacia lo nuevo, hacia la apertura, hacia el deseo de autonomía personal.⁴²³ Además, siendo que es el periodo histórico que nos ha tocado vivir, la tarea se vuelve aún más complicada, pues cómo definirnos, cómo caracterizarnos a nosotros mismos, sin que nuestras definiciones no sean más que meras especulaciones fundadas, de hecho, en nuestra propia subjetividad, por cuanto que este período de nuestra historia, aún no ha concluido y, por tanto, no tenemos referentes históricos a que asirnos en nuestra intención de establecer los rasgos definitorios del ciudadano de este “ahora”.

⁴²³ GELPI, E.: Los valores y la educación: Una perspectiva desde la UNESCO. En *Educación y valores en España*. Actas del Seminario. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1992. Pág. 30.

Para acercarnos a la comprensión de la idea del ciudadano actual esbozaremos algunos “rasgos”, tendencias y elementos de la vida en nuestra sociedad, configurados a partir de derechos reconocidos y de conquistas alcanzadas, para intentar establecer sus relaciones con algunas desviaciones en el goce y ejercicio de dichos derechos y conquistas que, según nuestra apreciación, han surgido en razón de vicios en el entendimiento de los mismos.

Entre tales rasgos tenemos:

1. *Los derechos y deberes y la responsabilidad*
2. *El Estado de Bienestar y el consumismo*
3. *Derechos del niño y autoridad tutelar sobre los hijos*
4. *Reivindicación de los derechos de la mujer y La guerra de los sexos:*
5. *El Derecho a la Información y el reino de la sobreexposición*
6. *La salud y la preocupación por el cuerpo*
7. *El trabajo y el lucro*
8. *El presente y el pasado*
9. *La globalización y Multiculturalismo*

1. *Los derechos y deberes y la responsabilidad:* Como se ha mencionado, desde la Ilustración, la mayoría de las sociedades occidentales han consensuado para sus ciudadanos un conjunto de normas que garantizan el goce y ejercicio de sus derechos fundamentales. Las grandes conquistas sociales, económicas, políticas, educativas, culturales de la actualidad defienden la igualdad

de todos ante la ley y exigen a sus individuos, en reciprocidad y como contraprestación, el cumplimiento de sus deberes y obligaciones, también consensuados, con la finalidad de alcanzar para todos los miembros del colectivo social la mayor felicidad posible.⁴²⁴

Aunque la mayoría de los ciudadanos cumple y actúa de acuerdo a lo esperado y exigido, en sus interrelaciones cotidianas –en el hogar, la escuela, el trabajo–, también es posible encontrar miembros de la sociedad que amparándose en la extralimitación de la exigencia de sus derechos, no son capaces de asumir responsablemente sus deberes y obligaciones. Estas actitudes las podemos encontrar en la figura del *inmaduro perpetuo*,⁴²⁵ –descrito por Bruckner como la transferencia al seno de la edad adulta de los atributos y de los privilegios del niño–, tendencia del ciudadano mimado del “paraíso capitalista” como rasgo esencial de algunos individuos en la actualidad, que los define como personas que se niegan a asumir sus propios deberes y obligaciones, y menos aún a responsabilizarse por los problemas de la colectividad, en correspondencia con los beneficios que de esa misma colectividad recibe.

Igualmente, en el afán de encontrar en las instituciones de la sociedad el mecanismo para reclamar el resarcimiento de los daños ocasionados por las penas y sufrimientos vividos, podemos encontrarnos con individuos que han *convertido el sufrimiento en un*

⁴²⁴ CORTINA, A.: Una teoría de los derechos humanos. En CORTINA, A.: *Ética sin moral*. España: Tecnos, 2008. Pág. 249

⁴²⁵ BRUCKNER, P., *La tentación de la inocencia*, Barcelona, Anagrama, 2005, pág. 15

valor. “Sufro, luego valgo. En vez de rivalizar en la excelencia, en el entusiasmo, hombres y mujeres compiten en la exhibición de sus desdichas, hacer una cuestión de honor de la descripción de los tormentos particularmente espantosos que presuntamente soportan.”⁴²⁶ Relacionado con la figura del *inmaduro perpetuo*, esta característica de muchos ciudadanos en la actualidad, nos señala como individuos que imputamos a otros las culpas de todo lo que nos deprime, o nos atormenta, o aburre, o enferma; en fin todos nuestros fracasos, desdichas, infortunios, desventuras tienen otro culpable que no soy yo, sino el otro, un chivo expiatorio (normalmente, los padres, los docentes, Dios, el Estado...).

2. *El Estado de Bienestar y el consumismo*: Al igual que con el desarrollo de los Derechos Humanos, las sociedades occidentales han alcanzado un gran desarrollo económico y productivo que les permite ofrecer a sus miembros mejoras sustanciales en las condiciones de vida. Dichas mejoras se reflejan en la oferta plural de acceso a la educación, a la salud, al transporte, al goce de los servicios públicos, necesarios todos para favorecer unas condiciones de vida que reflejen el goce efectivo de los derechos alcanzados.⁴²⁷ Todo ello a su vez, supone o requiere de la mejora del poder adquisitivo de los ciudadanos.

En correspondencia con la situación del Estado de Bienestar, el comercio se desarrolla en estas sociedades al mismo ritmo. De manera

⁴²⁶ BRUCKNER, P., *La tentación de la inocencia*, Barcelona, Anagrama, 2005. Pág.141

⁴²⁷ CORTINA, A.: Una teoría de los derechos humanos. En CORTINA, A.: *Ética sin moral*. España: Tecnos, 2008. Pág. 249

que los ciudadanos, se ven enfrentados a la proliferación de una extraordinaria variedad de productos colocados en anaqueles, supermercados, centros comerciales que, en caso de que no exista una educación en cuanto a la responsabilidad frente al consumo, generan en el sujeto un deseo irreprimible e irrefutable de adquirir aún aquello que no requiere o necesita. “En el amontonamiento de riquezas de unos grandes almacenes hay exceso de todo y ese exceso resulta aplastante...Ser consumidor significa saber que en los escaparates y en las tiendas siempre habrá más de lo que uno pueda llevarse.”⁴²⁸ El consumismo trae consigo la banalización de la técnica, en la búsqueda constante de ofrecer al consumista lo “último” de la tecnología, convirtiendo los objetos en amigos inseparables del ser humano. Los medios de comunicación social, muy especialmente la televisión, se convierten en aliados fundamentales del mercado del consumo.

3. *Derechos del niño y autoridad tutelar sobre los hijos*: una de las grandes conquistas sociales del pasado siglo, ha sido el reconocimiento, de la mayoría de las sociedades del mundo, de la condición jurídica de los niños y adolescentes. Situación esta que los encumbró finalmente a ser reconocidos sujetos de derecho, y en tal sentido, como ya lo hemos reiterado, habilitados por la ley para el ejercicio progresivo de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes.⁴²⁹

⁴²⁸ BRUCKNER, P., *La tentación de la inocencia*, Barcelona, Anagrama, 2005. Pág. 48

⁴²⁹ MEIRIEU, P.: *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Octaedro-Rosa Sensat. Temas de in-fan-cia. núm.12. Barcelona. 2004.

Es innegable el progreso social y jurídico que supuso un paso de avanzada como el mencionado. Sin embargo, la eficacia de la ley siempre requiere de elementos y condiciones externos a ella que faciliten el logro de los objetivos previstos por el legislador. En materia del goce y ejercicio de los derechos de un sector de la población que anteriormente estaba tan desprotegido, como es el caso de los niños, niñas y adolescentes se requiere, entre otros aspectos, de la formación de los adultos en cuanto a: a) la naturaleza de dichos derechos; b) en cuanto a la especificidad de que sus titulares son personas en desarrollo, en transformación, que necesitan de la participación activa y real de sus padres y/o representantes, docentes, funcionarios públicos e instituciones de la sociedad; y, c) en cuanto a la orientación y goce real de tales derechos, para incorporarlos desde tempranas edades en el ejercicio de la ciudadanía, a través de la práctica responsable y autónoma de sus derechos y en el cumplimiento de sus deberes y obligaciones.

Tales necesidades en cuanto a la formación de los adultos en el campo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, las señalamos en virtud de que es sabido que “en lo que al niño se refiere, nuestra sociedad oscila entre el laxismo y el autoritarismo, entre la vista gorda y el correccional, entre el juguete y el látigo. Lo idealiza en la exacta medida en que lo sataniza y viceversa.”⁴³⁰ Por tanto, la formación de los adultos en este campo es imprescindible para evitar que los padres en su afán de “infantilización” perpetua, que señalamos anteriormente, no asuman su rol, dejando en manos del propio niño o

⁴³⁰ BRUCKNER, P., *La tentación de la inocencia*, Barcelona, Anagrama, 2005. Pág. 97

de las instituciones su formación y guiatura, ocasionándose confusiones y desvirtuando la naturaleza real de estos derechos.

4. *Reivindicación de los derechos de la mujer y La guerra de los sexos:*

Al igual que los derechos de los niños, las mujeres han logrado el reconocimiento de su condición de iguales, en cuanto que miembros de una comunidad, a fuerza de luchas y sufrimientos. Su posicionamiento en la sociedad como iguales a los hombres, en cuanto a derechos, ha sido y es una de las características esenciales de toda sociedad democrática.⁴³¹

Pero, igualmente amparándose en la defensa de los derechos legítimos del género femenino, podemos encontrar infinidad y diversidad de postulados teóricos y filosóficos que defienden, cada uno de la manera más descarnada, el derecho a ser “reconocido(a)” como distinto(a) (que no igual) al otro. Esto, llevado a sus extremos, supone una nueva forma de individualismo; una nueva forma de discriminación; un nuevo modelo de rechazo a lo diverso; en la lucha campal por demostrar la superioridad de unos frente a otros. Tal como lo señala Bruckner:

Se los ve deambular juntos por las calles, empujar el cochecito del niño, reír, comer y bailar en los lugares públicos, incluso besarse. Pero, tras las sonrisas y los besos, bajo la apariencia amistosa, ordenada de la vida cotidiana, se desarrolla una guerra solapada, total, sin piedad. ¿Los campos en contienda? El hombre y la mujer, sencillamente. Por un lado la coalición de los conservadores, de los medios de

⁴³¹ CORTINA, A.: De lo femenino y lo masculino: las virtudes olvidadas en el *moral point of view*. En CORTINA, A.: *Ética sin moral*. España: Tecnos, 2008. Pág. 298-313

comunicación, de los hombres de Iglesia, de las industrias del cine y de la cultura de masas, todos unidos contra las mujeres para apartarlas del trabajo, devolverlas a casa, a su papel de madres y esposas. Por el otro, la tropa desunida de esas mismas mujeres, jóvenes y menos jóvenes, a la vez víctimas y cómplices de sus opresores, castigadas sin piedad por haberse atrevido a levantar la cabeza y a reclamar la igualdad de derechos.⁴³²

5. *El acceso a la información y el reino de la sobreexposición:* Definitivamente, el poder acercarnos a la información de lo que acontece en cualquier rincón del mundo es un privilegio y un derecho al que pocos estaríamos dispuestos a renunciar. Es justamente el papel de los medios de comunicación el que ocasiona importantes movilizaciones sociales, institucionales e incluso individuales en defensa o en rechazo de acciones de diversa índole en el mundo, en la lucha por los derechos de los menos favorecidos, en el ejercicio de la solidaridad y hermandad entre los pueblos del mundo, etc.

Sin embargo, como señala Payá, tanto, tan continuo y tan veloz acercamiento al acontecer mundial nos sumerge en “una especie de “resaca”...Parece que nos excedieran las circunstancias...Tal proceso supone la pérdida de contenidos, de significados, de ideas que, sin embargo y a pesar de tal pérdida, continúan existiendo reducidos a una parte infinitesimal.”⁴³³

⁴³² BRUCKNER, P., *La tentación de la inocencia*, Barcelona, Anagrama, 2005. Pág. 49

⁴³³ PAYÁ, S., M., *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual.*, España: Desclée de Brouwer, 1997. p. 18

Así, todos los ciudadanos, hasta los de los estratos sociales menos favorecidos, estamos conducidos por los medios de comunicación de masas a ¿soportar?, en nuestro afán de saber y conocer de todo y de nada a la vez, a sentirnos dolientes y solidarios con los que sufren pero desde la cómoda butaca del salón, desde nuestro nunca suficientemente venerado televisor, hasta que ya tanta abominación y dolor se convierten en actos tan próximos, cercanos y cotidianos que no mueven nuestra compasión, sino, que producen:

...un estado esplendoroso del acontecimiento trágico, cuando surge flamante en la pantalla del televisor, y nos conmociona. Es una descarga de adrenalina que produce vértigo, que trastorna la percepción. Semejante intensidad en el horror (asesinatos, matanzas, represiones) nos arranca de nuestro sopor, nos hierde como un ultraje. Pero al punto aparecen otras tomas que disipan las anteriores: los esqueletos de Somalia, las fosas comunes de Ruanda desaparecen en un río de noticias en las que se yuxtaponen un consejo de ministros, la presentación de un nuevo modelo de automóvil, un desfile de moda. Aún no hemos acabado de celebrar unas bodas fugaces con los desaparecidos de Chile, con los niños mártires de Brasil, cuando ya otros incidentes nos reclaman.⁴³⁴

6. *La salud y la preocupación por el cuerpo:*⁴³⁵ Es un rasgo de la sociedad actual producido por los avances científicos en materia de salud. Sabemos que en la actualidad el acceso a un sistema de salud eficiente ha proporcionado muchas posibilidades de vivir más años y

⁴³⁴ BRUCKNER, P., *La tentación de la inocencia*, Barcelona, Anagrama, 2005. Pág. 234

⁴³⁵ O cuerpo-centrismo término de Iglesias usado por Payá. En PAYÁ, S., M., *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*, España, Desclée de Brouwer, 1997. Pág.14

con mejor calidad de vida. Para ello, entre otras recomendaciones, se requiere de una atención y cuidados adecuados al cuerpo. Tales cuidados exigen una alimentación sana y balanceada, ejercicios cotidianos, higiene general, buenas condiciones de salubridad, descanso y recreación, etc.

En la actualidad, en algunos sectores de la población, podemos encontrar que el cuidado por el cuerpo ha superado su objetivo ideal que sería el gozar de buena salud.⁴³⁶ En estos casos los objetivos particulares del cuidado del cuerpo están más bien vinculados al ideal personal de autorrealización y alcance de la felicidad, porque “la belleza y el aspecto físico, la imagen en definitiva, se han convertido en una base de nuestra sociedad...la preocupación por el desarrollo intelectual no parece alcanzar cotas tan altas.”⁴³⁷

Este rasgo alimenta además el avance de la técnica en cirugía estética, que, por supuesto, sirve como alternativa a la solución de problemas de salud reales, pero que, fundamentalmente, funciona como respuesta al desmedido furor, que despierta desde edades muy tempranas tanto en hombres como en mujeres, de poseer un cuerpo escultural, bello y perfecto, de acuerdo a los cánones que la sociedad del consumo impone. Hecho este que promueve además diversos problemas alimenticios, sobre todo en las adolescentes y mujeres muy jóvenes, como la bulimia y la anorexia.

⁴³⁶ GELPI, E.: Los valores y la educación: Una perspectiva desde la UNESCO. En *Educación y valores en España*. Actas del Seminario. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1992. Pág. 31.

⁴³⁷ PAYÁ, S., M., *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*, España, Desclée de Brouwer, 1997. Pág.14

7. *El trabajo y el lucro*: El trabajo entendido “como instrumento necesario para ganarse el sustento en la vida y como proyección de la persona en sus obras y en la transformación de la naturaleza”⁴³⁸, como derecho social reconocido universalmente y como actividad de dignificación de la persona y mecanismo de bienestar social, es un principio presente en el cuerpo jurídico de la mayoría de sociedades del mundo. Sin embargo, al igual que con otras conquistas sociales, señaladas anteriormente, en el ejercicio de este derecho, en ocasiones, se desvirtúa la finalidad fundamental del trabajo, pasando a ser considerado eminentemente una actividad y una oportunidad para el lucro.⁴³⁹ Este carácter va unido al consumismo como valor de la sociedad actual, y a su vez supone la idea de la “independencia” económica como plataforma que sustenta “la búsqueda para expresarse libremente y la concepción de la ocupación laboral equivalente a retribución económica.”⁴⁴⁰

En esta situación, los rasgos mencionados conducen inexorablemente a los sujetos hacia una posición en la que el referente es de un individualismo y de un pragmatismo esenciales en los que el logro de las metas personales y particulares priva sobre los intereses colectivos, lo que a la larga degenera en falta de solidaridad, desconfianza y en la dificultad para establecer relaciones sociales, es decir, la pérdida del valor de lo social.

⁴³⁸ FERNÁNDEZ-LARGO, A.: *Los derechos humanos. Ámbitos y desarrollo*. Salamanca: Editorial San Esteban-Edibesa, 2002. Pág. 232

⁴³⁹ GELPI, E.: Los valores y la educación: Una perspectiva desde la UNESCO. En *Educación y valores en España*. Actas del Seminario. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1992. Pág. 31.

⁴⁴⁰ PAYÁ, S., M., *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. España: Desclée de Brouwer, 1997. Pág. 14

8. *El deseo de vivir sólo el presente*: “La búsqueda de identidad, lejos de toda narrativa y de toda vinculación con la tradición, consisten en un acto de creación inmediato. No hay tampoco vinculación con un acto futuro: todo es instantáneo.”⁴⁴¹ El individuo está preocupado por su presente y su futuro inmediato, sin que el pasado tenga mucha significación para entenderlos o fundamentarlos. Las características de una sociedad convulsa nos obligan a asumir el día a día con urgencia y con prisa, tratando de alcanzar aquello que aún podemos lograr, aunque ese logro también se posicione en el campo de lo efímero, de lo trivial.

9. *Los problemas generados por la globalización*: por cuanto que dicho fenómeno ha generado cambios violentos y vertiginosos en el seno de la sociedad, acelerando los procesos de diversidad, multiculturalismo y migración incontrolada que, a su vez, se convierten en caldo de cultivo para explosiones sociales cada vez más violentas y que acentúan la xenofobia y el rechazo a lo distinto, aunque las sociedades occidentales tiendan a adjetivarse como plurales, abiertas y heterogéneas.⁴⁴² La globalización además supone el cambio de las estructuras institucionales y de las relaciones políticas y económicas que, por lo general, van en detrimento de los menos favorecidos.⁴⁴³

⁴⁴¹ PAYÁ, S., M., *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. España: Desclée de Brouwer, 1997. Pág. 18

⁴⁴² BUXARRAIS, M. R., Por una ética de la compasión en la educación, en Teoría de la educación, Revista Interuniversitaria, vol. 18, p. 204

⁴⁴³ Y, tal como lo señalan MARTÍNEZ Y TIANA: Educación, valores y cohesión social. Ponencia invitada a la 47 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO sobre Calidad de la educación e inclusión social, BIE, Ginebra, Septiembre, 2004. “Esta brecha, por lo tanto, adquiere mayor dimensión cuando corroboramos que, ante la complejidad de los nuevos patrones de organización social y económica y fundamentalmente a

Los rasgos, elementos, derechos y conquistas señalados, entre otros, según los autores citados, nos ayudan a acercarnos a la comprensión del ciudadano en la actualidad, haciéndolo un *ciudadano de su tiempo*. Nos indican que nuestros modos de convivir, de relacionarnos y de autocomprendernos éticamente como especie, según los términos de Habermas⁴⁴⁴, reflejan tal grado de confusión y enmarañamiento que requieren urgentemente de la intervención de la sociedad y del Estado, con todas las instituciones que los conforman, para emprender la tarea educativa en el ámbito moral, ético y ciudadano de sus miembros. Porque, como lo señala Habermas, indican que la sociedad ha “agotado casi totalmente la reserva de la tradición en el curso de estos procesos civilizadores”⁴⁴⁵.

Estableciendo su posición filosófica frente a los revolucionarios avances científicos que, en el campo de la medicina, supone la genética molecular y específicamente ante la posibilidad de regulación jurídica de la eugenesia liberal, Habermas, refiere que la necesidad de adaptación del conocimiento a la realidad social que, como lo hemos señalado anteriormente, cambia al ritmo de los vertiginosos cambios de la ciencia y la tecnología, supone como contrapartida “la

partir de las políticas des-reguladoras de los años ochenta y noventa, lejos de generarse más igualdad e integración social, se ha provocado un incremento del malestar y la incertidumbre, un aumento de las desigualdades, una ampliación de los sectores vulnerables y de los excluidos, una disparidad de oportunidades y una inestabilidad laboral cuyo impacto se ha traducido en un acceso desigual a servicios como la educación, la salud, la protección social, el agua o la electricidad.”

⁴⁴⁴ HABERMAS, J.: *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona, España: Paidós. 2009.

⁴⁴⁵ HABERMAS, J.: *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona, España: 2009. Pág. 41.

destradicionalización de los mundos de la vida”⁴⁴⁶, lo que ocasiona que “las sociedades modernas tienen que regenerar sus vínculos morales abasteciéndose de las propias existencias seculares, esto es, de los recursos comunicativos de unos mundos de la vida conscientes de la inmanencia de su autoconstrucción.”⁴⁴⁷

Y tal como se ha indicado al inicio de este inciso, se hace urgente el establecimiento de estrategias estatales: sociales, educativas, económicas, comunicacionales encaminadas a la formación moral y ética de los ciudadanos, para tratar, por lo menos, de generar condiciones que ayuden a igualar las desigualdades sociales, políticas y económicas existentes en la sociedad actual y que partan de la asunción racional, por parte del individuo, de la responsabilidad que tiene sobre su propia vida y sobre el mundo en el que vive y se desarrolla, o como lo dice Habermas, concebir:

...«la moralización de la naturaleza humana» en el sentido de la autoafirmación de una autocomprensión ética de la especie de la que dependa si podemos continuar comprendiéndonos a nosotros mismos como autores indivisos de nuestra biografía y reconociéndonos los unos a los otros como personas que actúan autónomamente.⁴⁴⁸

⁴⁴⁶ HABERMAS, J.: *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona, España: 2009. Pág. 41

⁴⁴⁷ Ibid. Pág. 41

⁴⁴⁸ HABERMAS, J.: *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona, España: Paidós, 2009. Pag. 40

El reto es fuerte y el compromiso de la sociedad, por tanto, debe ser completo y real, si queremos mejorar las características y las condiciones de la experiencia de la intersubjetividad, particularmente entre los más jóvenes. La formación del ciudadano de la sociedad actual requiere del compromiso y la participación de todos en esa tarea; de modo que familia, escuela, comunidad y Estado con todas sus instituciones, están llamados a asumir su cuota de responsabilidad en el proceso de desarrollo cognitivo y moral de sus ciudadanos. Luego, como lo indica Arredondo: “Esta situación nos coloca a todos frente a la necesidad de reconceptualizar la naturaleza y la práctica del pacto social, y de encontrar el sentido y la forma de ser ciudadano en el siglo XXI.”⁴⁴⁹

Consideramos que la implementación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos como materia transversal en los primeros años de educación formal, y su desarrollo como materia independiente obligatoria del currículo, a partir del tercer curso de la ESO, es una buena alternativa para colaborar en el aprendizaje y asunción de valores en los niños, niñas y adolescentes. Por ello, creemos también que la institución educativa, con todos sus miembros, debe asumir su parte en el reto y colaborar con este propósito mediante estrategias bien definidas y planificadas. Dichas estrategias no sólo deben abarcar el conocimiento teórico de la educación moral y ciudadana, sino la planificación de actividades que, organizadas desde la escuela, les permitan conocer, directa y personalmente, lugares e instituciones que les ofrezcan oportunidades

⁴⁴⁹ ARREDONDO R. V. (Coord): *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 2000. Pág. 10

para ejercitar los valores de respeto, solidaridad, tolerancia, afecto, cuidado al entorno, y que además posibiliten la confrontación de su vida (con sus rutinas, costumbres,) con la vida de los otros. Para enseñarles, desde la práctica también, a pensar en la verdad irrefutable de la igualdad del género humano y la desigualdad e iniquidad en que vivimos y nos desarrollamos como ciudadanos con la intención de que, desde su aproximación al hecho real, decidan voluntariamente participar en acciones dirigidas a mejorar tales circunstancias.

Finalmente, en relación a la concepción del ciudadano en la actualidad, es necesario puntualizar, que siendo el hombre, como lo es, fruto de las circunstancias que le ha “tocado” vivir; siendo “producto” de las características de los procesos sociales que hemos mencionado; en otras palabras “nunca somos «hombres, sencillamente hombres» (Hannah Arendt) sino siempre productos de una situación precisa, que no se puede concebir sin una nación, sin un régimen político, un pueblo, una herencia cultural”⁴⁵⁰ sin menoscabo de la responsabilidad que cada individuo tiene frente a su vida, le corresponde a la sociedad, mediante sus mecanismos e instituciones, enderezar el entuerto. Quiero decir con esto que si deseamos mejorar las condiciones y características de la convivencia democrática, debemos todos (familia, escuela, Estado y sociedad) asumir urgentemente la responsabilidad que tenemos frente a la educación de nuestros niños, niñas y adolescentes la cual no puede dejar fuera su proceso *formal* de desarrollo moral, ético y ciudadano, porque “sólo la política, es decir el enfrentamiento codificado, a través del espacio público, de los

⁴⁵⁰ BRUCKNER, P., *La tentación de la inocencia*, Barcelona, Anagrama, 2005. Pág. 284

intereses y de los derechos, fabrica iguales.”⁴⁵¹ Y es a partir de la asunción real y respetuosa de la otredad (y esto sólo es posible mediante un proceso educativo efectivo), del sentirse afectados por los acontecimientos del otro, que se forma el verdadero ciudadano; sin esas circunstancias “no tendríamos ninguna posibilidad de ser morales o inmorales.”⁴⁵²

⁴⁵¹ BRUCKNER, P., *La tentación de la inocencia*, Barcelona, Anagrama, 2005. Pág. 269

⁴⁵² *Ibid.* Pág. 269

6. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS EN ESPAÑA. LOS COMETIDOS CURRICULARES DE LA ASIGNATURA.

En este capítulo esbozaremos un concepto de Educación para la Ciudadanía basándonos, para ello, en las diversas acepciones de aquélla en los diversos países de la Unión Europea, y en diversos conceptos establecidos en algunos libros de texto de la asignatura consultados.

También trabajamos en este capítulo los cometidos curriculares de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, para la Educación primaria y para la Educación Secundaria Obligatoria, mediante el análisis del Real Decreto 1513 de 7 de diciembre de 2006 y el Real Decreto 1631 de 29 de diciembre de 2006 en los cuales se establecen las enseñanzas mínimas obligatorias para ambas etapas educativas respectivamente. Siendo que nuestra investigación se asienta sobre la observación del desarrollo de la asignatura en el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, el desarrollo sobre los cometidos curriculares, en consecuencia, será más puntual y extenso.

Forma parte del capítulo también una breve disertación acerca de los aspectos pedagógicos previstos para la asignatura, el método didáctico y la formación del profesorado.

6.1. ¿Qué es Educación para la Ciudadanía?

La Educación para la Ciudadanía se asienta en la visión de un ciudadano capaz de reconocer y de reconocerse en el otro como un igual, defensor y promotor de los derechos humanos y formado para actuar en la sociedad según las normas, pautas y valores consensuados en su seno; en definitiva, preparado para convivir con los demás de acuerdo a las normas de la convivencia democrática.

Dicha conceptualización, como es de esperar, permea el proceso educativo, por cuanto que el logro de esa visión de ciudadano previsto, depende de las diversas acepciones con que se asume la ciudadanía en la práctica educativa. Con esto queremos señalar que, si los objetivos de la educación están dirigidos a formar al alumnado en los valores de la democracia, entonces, el proceso educativo en el centro escolar debe estar sustentado en una gestión democrática, porque si la escuela debe *formar para la ciudadanía*, ella debe dar el ejemplo. Además la existencia de un proceso educativo basado en principios democráticos puede mejorar la acción específica de la escuela, su enseñanza.⁴⁵³

De manera que la escuela deberá atender al presupuesto de que los alumnos y alumnas sólo aprenderán a ser ciudadanos en la medida en que aprendan y aprehendan los valores de la ciudadanía, lo

⁴⁵³ GADOTTI, M. *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2003. Pág. 43

que les orientará a actuar como verdaderos ciudadanos. Es decir, la ciudadanía democrática requiere del aprendizaje y del ejercicio cotidiano, en nuestros ámbitos de interrelación, de los valores propios de la convivencia y de la democracia.

La necesidad de mejorar las interrelaciones de los miembros de la sociedad nos han llevado a entender que todo esto exige una educación para la ciudadanía, lo cual nos lleva a interrogarnos ¿qué es la educación para la ciudadanía? Para responder a ello recurrimos a las orientaciones de los especialistas, a los informes de diversos organismos de la UNESCO y de la UE y de las múltiples declaraciones de principios, en relación a la naturaleza y al carácter de dicha asignatura, de donde se desprenden diversas pistas y claves para entenderla y encontrar las estrategias adecuadas para lograr una correcta aplicación de la misma en la institución educativa.

Pero la elaboración de un concepto de Educación para la Ciudadanía requiere de un proceso de síntesis que permita recoger el carácter polisémico de la palabra ciudadanía. Por ello debemos responder primero ¿qué es la ciudadanía?

6.1.1. Ciudadanía: una palabra polisémica

El informe de la Red Eurídice de 2005⁴⁵⁴ nos alerta acerca de las variadas y diversas connotaciones que puede tener la palabra "ciudadanía", de acuerdo al contexto en que se use y en razón de las vertiginosas transformaciones que sufre la sociedad actual, ocasionando que las concepciones teóricas y aplicaciones prácticas de la ciudadanía igualmente cambien y se transformen continuamente. Por consiguiente, la idea de ciudadanía en el contexto del mundo global guarda una estrecha relación con el concepto de comunidad global que abarcaría la coexistencia local, regional, nacional e internacional en que nos relacionamos todos los individuos. Dicho informe, expone:

Así, en la lengua nacional de algunos países el término "ciudadanía" únicamente indica la relación jurídica entre el ciudadano y el Estado. En otros países, el término también se refiere al papel social de los ciudadanos en la sociedad en la que coexisten...

Algunos países utilizan diversas expresiones para referirse a (ella)... "ciudadanía responsable", (...) "participación cívica" (...), "actitudes cívicas" o "conciencia cívica" (...), "compromiso cívico" (...) o "derechos y deberes cívicos (...).⁴⁵⁵

En concordancia con dicho informe podemos asegurar que el significado del término "ciudadanía responsable" abarca todos aquellos

⁴⁵⁴ Informe Red EURYDICE 2005 La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo.

⁴⁵⁵ Informe Red EURYDICE 2005 La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo.

aspectos relacionados con *el conocimiento y el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas*.

En este sentido, los países sujetos a la evaluación señalada en el Informe Eurydice, asocian el ejercicio de los derechos humanos (entre ellos el derecho a la educación) con el papel del Estado como garante de su goce y el papel del ciudadano responsable con el cumplimiento de sus deberes y de todos aquellos valores éticos y morales que son importantes e imprescindibles para el logro de la verdadera convivencia y de una cultura de la paz.

Los valores a que se hace referencia en las políticas educativas nacionales, en pleno reconocimiento de las recomendaciones de UE, incluyen fundamentalmente los que responden a los principios de toda democracia. A saber: la democracia misma como sistema político que posibilita el reconocimiento y la protección de la dignidad humana, de la libertad, el respeto por los derechos humanos, la tolerancia, la igualdad, el respeto a la ley, la justicia social, la solidaridad, la responsabilidad, la lealtad, la cooperación, la participación y el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico.

Sin embargo, en directa relación con sus propias circunstancias, los países conceden mayor o menor importancia a uno o a varios de estos principios. Pero, en general, son contestes en que todos aquéllos

son esenciales para entender el concepto de ciudadanía responsable y el modo de llevarla a la práctica.⁴⁵⁶

6.1.2. El concepto de ciudadanía en algunos libros de texto de España

Igualmente, los contenidos establecidos en algunos libros de texto, sugeridos para desarrollar la asignatura de EpC, apuntan una serie de ideas y conceptos que sirven para configurar el concepto de Ciudadanía y su alcance general. Los libros de textos que señalaremos a continuación, los hemos seleccionado de entre muchos otros, por cuanto que se han constituido, según los medios de comunicación y según la página del Ministerio de Educación, en los más recomendados para su utilización. Tal recomendación se basa en que reúnen los requisitos curriculares establecidos en las normas específicas para el desarrollo de la EpC, cuestión esta que hemos podido constatar a partir de nuestra propia lectura y análisis de algunos de ellos. Además, el hecho de que dos de ellos han sido utilizados por las docentes de la muestra en el desarrollo de la asignatura, ha sido una de las causas para incluirlos en esta selección.

La lectura de los libros de texto nos ha permitido obtener algunas definiciones de ciudadanía. Así entre algunas de ellas tenemos:

⁴⁵⁶ Informe Red EURYDICE 2005 [La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo.](#)

1. La Editorial Edebé intenta acercar al alumno a la definición del concepto de ciudadanía desde la enseñanza de la perspectiva clásica del sujeto de derecho: el perteneciente a un Estado o país específico, con unos derechos para exigir y unos deberes que cumplir, inmerso en una sociedad que le determina en, prácticamente, todos los aspectos de su vida, para poder así lograr el ciudadano necesario para la convivencia y la paz, en los siguientes términos:

La **ciudadanía** es la condición que tienen las personas como ciudadanos de un país. Gracias a esta condición, el ciudadano obtiene una serie de **derechos** civiles (libertades individuales), políticos (participación en la vida pública) y sociales (vivienda, salud, educación...) pero también una serie de **deberes** hacia la sociedad en la que vive (respetar los bienes públicos, pagar impuestos, proteger el medio ambiente y el patrimonio...).

La ciudadanía conlleva la oportunidad de participar en los asuntos públicos, la responsabilidad en las decisiones colectivas y en el cumplimiento de los deberes; el equilibrio entre los derechos adquiridos y los deberes conduce al ciudadano que lo practica a ser una persona cívica.⁴⁵⁷

2. La Editorial Santillana, por su parte, para sustentar el entendimiento de la idea de ciudadanía, enfatiza el objetivo principal de la materia: la consolidación del hombre ético y cívico que conoce sus deberes y sus derechos y que actúa con respeto a ellos guiado por sus valores morales y sentimientos:

⁴⁵⁷ GARRIDO, A. (Dir. Gral.), GÓMEZ, J., CENTELLES, S. y otros. *Educació per a la Ciutadania. 3 ESO*. Barcelona: Edebé, 2007. Pág. 6. Traducción de la investigadora.

La educación para la ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad.

Asimismo, busca la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de manera eficaz y responsable.⁴⁵⁸

3. El libro de texto de la Editorial Castellnou, fue concebido para dictar los créditos variables de Ciencias Sociales para la etapa de ESO en 1997 y contiene esencialmente información detallada acerca de los Derechos Humanos, que puede servir para fundamentar el conocimiento y el aprendizaje de los mismos a partir de la presentación de diversos textos y actividades tendentes a hacer reflexionar a los alumnos acerca del camino a recorrer para llegar a convertirse en verdaderos ciudadanos.

Aunque actualmente este libro de texto no es de los recomendados para dictar Educación para la Ciudadanía, lo hemos señalado por cuanto que al preguntarle sobre el particular a una de las docentes con la cual asistimos a observar el desarrollo de la materia nos informó que, para el desarrollo de los contenidos, esta es una de las referencias bibliográficas que usaba. Este libro de texto orienta al docente para que guíe a los alumnos en cuanto a la conformación de

⁴⁵⁸ REDAL, J., ANDRÉS, M.A.(dir): *Educació per a la Ciutadania. 3 ESO*. Barcelona: Grup Promotor Santillana, 2007. Pág. 11

una idea de ciudadano y ciudadanía; recurre para a la definición detallada de la democracia y sus características (libertad, igualdad y participación):

La *democracia* es aquel sistema político que considera que sus miembros participan igualmente en el poder político. Los miembros de una democracia se denominan *ciudadanos*, y son considerados individuos libres, racionales e iguales, con los mismos derechos y obligaciones. La ciudadanía exige la participación política de cada ciudadana y ciudadano. Esta participación es esencial para que sea efectiva la *soberanía popular*, que es el principio básico de la democracia. Cabe recalcar que los ciudadanos y las ciudadanas son iguales en derechos y obligaciones, pero no en lengua, etnia, cultura, linaje o cualquier otro factor.

⁴⁵⁹

4. El libro de texto de la editorial La Galera orienta el conocimiento y la asunción de la ciudadanía desde la óptica del ser humano como ser relacional, y por tanto capaz de aprender a convivir y a participar en cualquier ámbito en el que se relacione y se desenvuelva. Advierte que el aprendizaje de ciudadanía no es exclusivo de una sola asignatura, ni es algo nuevo, sino que siempre ha estado presente en nuestras vidas y debe por tanto orientarse en cualquier momento de las mismas.

Esta asignatura, la **Educación para la ciudadanía**, quiere ayudarte a convivir con los demás y a participar en la vida de la colectividad.

Aprender a convivir y a participar no es un asunto nuevo, ni exclusivo de una asignatura;

⁴⁵⁹ BELTRAN, J.: *Drets humans i ciutadania. Crèdit d'ètica*. Barcelona: Castellnou edicions, 2000. Pág. 9. Traducción de la investigadora.

es una tarea que siempre se ha hecho. Aprendemos a convivir y a participar en la familia, estando con los amigos y las amigas, haciendo deporte, en los esplais, en la escuela, escuchando música o mirando la televisión. Aprendemos todo. Pero esta asignatura nos ayudará a pensar y a hablar acerca de todo lo que aprendemos.⁴⁶⁰

5. La editorial Barcanova inicia el trabajo introductorio a la materia con un estudio de conocimiento del “yo”, del “uno mismo” para tratar de entender a los otros. Señala en sus contenidos que sólo el conocimiento y reconocimiento de la diferencia permite que los seres humanos puedan lograr aprender a convivir y, por tanto, aprender a respetar y a ayudarse mutuamente. Puesto que no podemos vivir solos, es necesario que aprendamos a vivir juntos, pareciera ser el mensaje:

Somos iguales, pero no idénticos. Imaginemos la vida como un camino, como un recorrido. Cuando lo iniciamos, los seres humanos llevamos una mochila cargada de toda una serie de características propias y personales que nos son dadas por herencia. Estas características nos hacen diferentes de los demás, y con el tiempo las podremos moldear y modificar. Pero también hay otros rasgos, inherentes a la condición humana, que nos hacen iguales como personas y que tendremos que saber reconocer, aceptar y respetar en nosotros y en los demás.

Este camino, obviamente, no lo hacemos solos, sino acompañados siempre de todo lo que integra la sociedad que nos rodea.⁴⁶¹

⁴⁶⁰ PUIG, J., MARTÍN, X., y otros: *Educació per a la Ciutadania. ESO*. Barcelona: Text-laGalera, 2007. Pág. 11. Traducción de la investigadora.

⁴⁶¹ CANO, A., y otros: *Ciutadania. Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania*. Barcelona: Barcanova, 2007. Pág. 6. Traducción de la investigadora.

6. En la misma tónica del anterior, Casals, orienta el aprendizaje de los fundamentos de la ciudadanía en la afirmación de que somos seres sociales, desde que nacemos hasta que morimos, por tanto, requerimos de la asociación con los otros y del conocimiento y asunción de las generalidades del grupo para consolidarnos, por paradójico que suene, como seres individuales, distintos y únicos en nuestras particularidades, pero homogéneos en las características comunes esenciales del ser humano, como bien las señala Savater: "...el uso del lenguaje y de los símbolos, la disposición racional, el recuerdo del pasado y la previsión del futuro, la conciencia de la muerte, el sentido del humor..."⁴⁶²

Necesitamos de los demás para convertirnos en auténticamente humanos. Nacemos especialmente desvalidos, necesitados de una madre -como mínimo- que nos alimente y nos dé calor. Somos el animal que tiene un periodo de dependencia más amplio, la infancia más larga, el que nace más inmaduro.

...La relación con los demás es necesaria, pero no es fácil.

... somos capaces de estar solos, y a veces es bueno, pero nos gusta mucho tener amigos con quien compartir la vida. Piensa en las personas de tu alrededor y verás que casi todas tienen algún ámbito de relación social: la escuela, el club, el hogar de jubilados, la familia, el vecindario... Si alguna persona de las que conoces crees que está muy sola, seguro que un poco de compañía la haría feliz.⁴⁶³

⁴⁶² SAVATER, F.: *El Valor de Educar*. Colombia: Editorial Ariel, 1997. Pág. 159

⁴⁶³ FABREGAT, Ll.: *Educació per a la Ciutadania i els drets humans*. ESO. Barcelona: Casals, 2007. Pág. 9. Traducción de la investigadora.

En la actualidad existen, además de los señalados, una buena cantidad de libros de texto “recomendados” para desarrollar los contenidos curriculares de la asignatura Educación para la Ciudadanía. Vale decir, que al calor del debate social en relación a aquélla, dichos libros de texto han sido objeto de la lupa tanto de sus defensores como de los detractores de la misma. Cada editorial, como hemos podido observar, ha establecido la definición de ciudadanía y de ciudadano desde distinta óptica. Sin embargo, debemos decir que tales enfoques de ningún modo son contradictorios con la idea de ciudadanía aunque sí, cada uno, incompleto. Esto se debe a que es muy difícil sintetizar en un concepto único el alcance y trascendencia de una idea tan compleja como la de ciudadanía y ciudadano, puesto que cada sociedad está caracterizada por diversos modos y elementos culturales, en consecuencia, cada cultura entiende “a su modo” los supuestos universales de la cultura a que nos estamos refiriendo.

Los textos escogidos responden al intento de establecer algunos esquemas que sirvan para acercar al alumnado al entendimiento de lo que es un ciudadano en la sociedad actual y para ello acuden a referencias como: la pertenencia espacial y geográfica (el ser ciudadano de alguna parte); el ser titular de derechos y deberes; el conocimiento y uso de los valores éticos y morales; el manejo cognitivo y experiencial de los valores que encarnan la Democracia y los Derechos Humanos, la convivencia democrática y la participación; el conocimiento del “yo” y el respeto a la diferencia; y podríamos hablar de un largo etcétera, pero lo que sí es definitivo, es que todos los libros de texto señalados intentan, mediante sus contenidos, métodos y estrategias diseñados y recomendados, ayudar a docentes y alumnos a

encaminarse en el arduo trabajo de, educación formal mediante, entender la ciudadanía democrática, como el aprendizaje de vida necesario para la consolidación de la cultura de la convivencia y la paz que urgentemente requiere el mundo.

En este sentido, Camps, nos advierte que:

Desde la modernidad, el individuo se define como un ser libre e independiente para escoger y vivir su vida como más le plazca, siempre que en tal elección respete y permita al mismo tiempo la libertad de los demás. Ahora bien, la condición de individuo libre no lo califica todavía como un buen ciudadano. Para serlo, conviene que haga suyos los valores y fines constitucionales y democráticos, que esté dispuesto incluso a cooperar para que esos valores y fines se mantengan.⁴⁶⁴

De la idea de ciudadanía de Camps, al igual que de los conceptos y definiciones anteriores, podemos concluir que la Educación para la Ciudadanía se asienta sobre la existencia de una sociedad democrática y, en consecuencia, del reconocimiento por parte de los Estados de los derechos y libertades fundamentales de sus ciudadanos quienes deberán gozar y ejercer su libertad y sus potestades de acuerdo a los valores y fines que la democracia encarna, en definitiva, “como la autocomprensión de la autonomía personal

⁴⁶⁴ CAMPS, V.: *Educación para la Ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2007. Pág. 18.

como una libertad no indiferente a los problemas y objetivos de toda la sociedad.”⁴⁶⁵

6.2. Los cometidos curriculares de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en España

De cara a alcanzar los retos del futuro que, en materia de ciudadanía responsable, se han planteado diversos órganos e instituciones de la Unión Europea, en el ámbito español, el *Real Decreto 1513* por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria⁴⁶⁶ y *Real Decreto 1631* por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria,⁴⁶⁷ señalan las directrices generales para el desarrollo del proceso educativo, en estas dos etapas de la educación gratuita y obligatoria. Tales decretos, 1513 y 1631 abarcan diversos aspectos, entre ellos los relacionados con las materias obligatorias, transversales y/o electivas, entre ellas, la Educación para la Ciudadanía.

Hemos señalado que nuestra investigación está circunscrita al desarrollo de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, como asignatura de carácter obligatorio, en el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, durante el primer y segundo año de su implementación. Sin embargo, como una manera de establecer la

⁴⁶⁵ CAMPS, V.: *Educación para la Ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2007. Pág. 18.

⁴⁶⁶ REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

⁴⁶⁷ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

vinculación entre los fines que en materia de ciudadanía democrática, ha previsto el gobierno español, encontramos pertinente incorporar el desarrollo de dicha materia en la educación primaria, por cuanto, que su visión en conjunto nos permitirá entender el alcance, significación y trascendencia social de sus postulados fundamentales, como alternativa propicia para la consolidación de los valores propios de la convivencia democrática.

6.2.1. El Real Decreto 1513 del 7 de diciembre de 2006: La Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en la Educación primaria

El Real Decreto 1513 está dirigido a regular los aspectos relativos al desarrollo de la *educación primaria* como una de las etapas educativas de carácter obligatorio y gratuito. En este sentido, expone en quince artículos y tres anexos todo lo relativo a los principios generales, los fines, objetivos, las áreas de conocimiento que deben impartirse, el currículo específico (objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y evaluación), horario, promoción del alumnado, tutoría, entre otros aspectos necesarios para orientar la práctica educativa en este nivel de enseñanza-aprendizaje.

El anexo II del mencionado Real Decreto 1513 contiene, en pleno cumplimiento de su artículo 7⁴⁶⁸, los objetivos, contenidos y

⁴⁶⁸ **Artículo 7.** Objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

criterios de evaluación que habrán de ser desarrollados en las distintas áreas de aprendizaje. En este sentido, discrimina y delimita las asignaturas y/o materias que deben desarrollarse en cada uno de los tres ciclos que componen la etapa de la Educación primaria.

Entre las asignaturas a desarrollar, en el tercer ciclo –quinto y sexto grados- de esta etapa de educación primaria, encontramos la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, que el anexo del Real Decreto 1513 justifica en los siguientes términos:

La incorporación de esta área por primera vez como materia independiente en el currículo, sitúa la preocupación por la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas, en la misma línea en que lo hacen los organismos internacionales como las Naciones Unidas o el Consejo de Europa. También la Unión Europea insiste en la necesidad de fomentar la ciudadanía responsable en una sociedad democrática como fórmula para lograr la cohesión social y una identidad europea común.⁴⁶⁹

Como lo hemos señalado en capítulos anteriores, la iniciativa de la incorporación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos surge de las orientaciones, directrices, declaraciones y acuerdos asumidos por los estados miembros de la

En el [Anexo II de este Real Decreto](#) se fijan los objetivos de las diferentes áreas, la contribución de las mismas al desarrollo de las competencias básicas, así como los contenidos y criterios de evaluación de cada área en los diferentes ciclos.

⁴⁶⁹ ANEXO II. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Unión Europea, y otros organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas y el Consejo de Europa.

España no puede quedarse en la retaguardia, ante una decisión de avanzada, en cuanto a la conformación de una ciudadanía europea que instituye sus baluartes en la democracia y en la ciudadanía responsable. Por ello incorpora la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos al currículo oficial como asignatura obligatoria, en plena consonancia con los postulados internacionales para colaborar, desde el ámbito educativo, con la conformación de una identidad europea común. El alcance de este objetivo, –con base en la construcción de un sistema de valores que posibilite la tolerancia mutua, la protección de los derechos y garantías individuales y sociales, el respeto a la diferencia, en fin, del reconocimiento y ejercicio de los Derechos Humanos por todos los miembros del colectivo europeo sin discriminaciones de ninguna índole–, permitiría la coexistencia de sus ciudadanos y la convivencia de las naciones.

El legislador, en este Real Decreto 1513 que nos ocupa advierte que:

El aprendizaje de la ciudadanía responsable, que engloba aspectos relacionados con el conocimiento y el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, exige un largo aprendizaje que se inicia cuando niños y niñas establecen relaciones afectivas, adquieren hábitos sociales y aprenden técnicas para desarrollar un pensamiento crítico. Este aprendizaje requiere que se inicien en la participación activa en el centro docente y en su

comunidad y, en esa medida, adquieran los rudimentos de la participación democrática.⁴⁷⁰

Dicho señalamiento nos orienta a entender que la conformación de un sistema de valores que oriente la vida de los ciudadanos comienza desde las más tempranas edades. Por ello, el proceso educativo debe abarcar, en la formación de los niños, –a partir del desarrollo de las diferentes áreas de aprendizaje, especialmente de aquellas áreas que pretenden el conocimiento del medio natural, social y cultural– el estudio y comprensión de “la propia identidad y la del otro, aprender a escuchar, a guardar el turno, a compartir y cuidar los materiales, a expresarse solo o con los demás, a relacionarse con sus iguales y con los adultos.”⁴⁷¹

En definitiva, el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en la Educación primaria debe impulsar la formación de un sistema de valores que les permita a los niños ir conformando “la autonomía personal, la autoestima, la asunción de hábitos sociales, la manifestación del criterio propio, el respeto a las opiniones ajenas y el respeto a los otros, el diálogo y la negociación en caso de conflicto en el ámbito escolar y familiar.”⁴⁷²

Desde las más tempranas edades, el niño y la niña, –con ocasión de la interacción a que obligatoriamente están sometidos en

⁴⁷⁰ ANEXO II. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

⁴⁷¹ ANEXO II. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

⁴⁷² ANEXO II. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

relación con su familia, con sus vecinos y amigos, con la asistencia al parvulario y, más tarde, cuando comienzan a asistir a la escuela—, van aprendiendo y asimilando, poco a poco y progresivamente, normas y reglas que les permiten la expresión de su propia subjetividad y les indican, casi imperceptiblemente, las mejores y más adecuadas formas de interrelacionarse con los otros. Sin embargo, llega un momento en que, para el aprendizaje real de los valores de la democracia y la convivencia, se requiere de una acción específica, con unos objetivos claros, definidos y delimitados en función de la formación de los niños en este campo. En tal sentido, en el Real Decreto 1513, se establece que:

“...el último ciclo (es decir, el quinto y sexto grados) de la educación primaria, momento en el que se introduce el área, los niños y las niñas están en condiciones de adoptar una perspectiva más amplia para trascender los hábitos adquiridos en relación con el trabajo en grupo, la participación en el funcionamiento de reuniones o asambleas de clase y la práctica de hábitos sociales. Igualmente, los derechos humanos tienen carácter universal y a esta edad son capaces de entender este ámbito y pueden adquirir conciencia de su pertenencia a un país y de formar parte de una sociedad global.”⁴⁷³

Aunque la enseñanza formal de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, se establece a partir del 5º grado de la educación primaria, no significa esto que durante los ciclos anteriores de su educación formal en esta etapa, los niños y niñas no

⁴⁷³ ANEXO II. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

deban recibir ninguna formación en materia de ciudadanía. Se establecen las enseñanzas mínimas obligatorias de la EpC a partir del tercer ciclo de la educación primaria, pero durante todo el proceso de educativo anterior a este tercer ciclo, la formación del alumnado debe afianzarse en enseñanzas transversales, en todas las asignaturas, que los orienten en su formación democrática y ciudadana.

Se ha determinado este último ciclo de la educación primaria, para establecer la enseñanza obligatoria de la Educación para la Ciudadanía, porque, el inicio de este ciclo, marca el inicio del fin de la niñez y el tránsito hacia la adolescencia, lo cual supone cambios en sus formas de relacionarse y en su capacidad cognitiva, social y actitudinal:

El comienzo de la adolescencia es una etapa de transición en la que se modifican las relaciones afectivas. Los preadolescentes se inician en una socialización más amplia, de participación autónoma en grupos de iguales, asociaciones diversas, etc. Conviene preparar la transición a la enseñanza secundaria y al nuevo sistema de relaciones interpersonales e institucionales que suponen una participación basada en la representación o delegación y que requiere un entrenamiento, y esta área es un ámbito privilegiado para ello.⁴⁷⁴

De manera que se prevé la necesidad de que en materia de educación ciudadana y democrática, el proceso educativo en este ciclo de la etapa de educación primaria, oriente la formación del alumnado

⁴⁷⁴ ANEXO II. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

en función de que pueda responder exitosamente a los retos, no solo cognitivos e instrumentales del proceso educativo, sino también a aquéllos que requerirán de su participación, cooperación, solidaridad, responsabilidad, en el nuevo marco de interrelaciones que le esperan en la Educación Secundaria Obligatoria. Y qué mejor opción que abonar el terreno a tiempo mediante su formación en el aprendizaje de los valores necesarios para actuar adecuadamente en sus diferentes ámbitos de interrelación.

En definitiva, lo que se pretende con esta área de conocimiento es el desarrollo de niños y niñas como personas dignas e íntegras para lo cual se hace imprescindible reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, y favorecer el espíritu crítico para ayudar a la construcción de proyectos personales de vida. Igualmente es necesario contribuir a mejorar las interrelaciones mediante el conocimiento de los derechos y deberes de todos así como el respeto a los mismos. Se requiere además la formación del alumnado en estrategias para enfrentar los conflictos mediante la utilización sistemática del diálogo, la mediación y el consenso, así como la expresión de sentimientos.

Pero el objetivo fundamental de la Educación para la Ciudadanía en la educación primaria, es “el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento.”⁴⁷⁵ Para ello se

⁴⁷⁵ ANEXO I. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

requiere el aprendizaje y la reflexión crítica sobre conceptos como democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones.

El ejercicio de la ciudadanía supone el aprendizaje de los contenidos antes mencionados, y aprehenderlos de tal manera que se constituyan en la base del comportamiento cotidiano del alumnado. Ello es posible mediante el uso de estrategias didácticas que los acerquen a la comprensión de la realidad social en que se vive; que los enseñen a afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas; que los orienten a 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.”⁴⁷⁶

⁴⁷⁶ ANEXO I. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

6.2.2. El Real Decreto 1631 del 29 de diciembre de 2006: La Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en la Educación Secundaria Obligatoria

El Real decreto 1631/2006, en el que se establecen las enseñanzas mínimas obligatorias para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), desarrolla en diecinueve artículos y tres anexos todo lo concerniente a los principios generales, los fines, objetivos, organización de las materias por cursos, el currículo, el horario, la promoción del alumnado, entre otros aspectos para esta etapa educativa.

Dicho Real decreto, al igual que el Real Decreto 1513 ya referido, constituye un paso de avanzada en la intención de otorgar a la educación para la ciudadanía el sitial preponderante que requiere dentro del sistema educativo español. Pero, esencialmente, como fundamento para el desarrollo integral de los ciudadanos, y de cara a alcanzar el ideal, cónsono con los propósitos de la UE, de consolidar una ciudadanía europea común en aras de consolidar un frente de naciones, de ciudadanos que solidariamente asuman la responsabilidad de sus destinos y de las acciones necesarias para coadyuvar en el desarrollo de los países menos favorecidos.

6.2.2.1. Los objetivos de la Educación para la Ciudadanía en la Educación Secundaria Obligatoria

Sabemos que los objetivos en el currículo hacen referencia a los procesos que se cumplirán para alcanzar un determinado crecimiento personal en cada alumno. Los objetivos suponen el norte que guiará la decisión acerca de los contenidos que deben desarrollarse, así como la elección de la metodología y de los procedimientos específicos, en función de los mismos objetivos, de las capacidades a desarrollar y de los perfiles y/o competencias deseados.

En consonancia con las realidades sociales de los países que las conforman, las Naciones Unidas y la UE han considerado la EpC como la plataforma ideal para formar a sus ciudadanos en temas que no escapan a su realidad próxima como las ideas fundamentales de ciudadanía y Derechos Humanos. Un proceso educativo pertinente en dicha materia debe suponer que la formación de los individuos abarque el entendido de que su conducta en la sociedad está repartida en tres ámbitos específicos⁴⁷⁷: el primero, el de su vida privada y personal cuya gestión es de absoluta responsabilidad del individuo. Luego, el ámbito legal, con normas que coaccionan al individuo para que actúe de una determinada manera so pena de aplicársele una sanción o castigo en caso de violencia contra aquéllas. Finalmente, un amplio espacio público y/o social que, además de recoger las normas legales y jurídicas, establece reglas y normas de carácter religioso, social y moral que, aunque no poseen

⁴⁷⁷ TODOROV, T.: *El espíritu de la Ilustración*. Trad. Noemí Sobregués, Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, 2008. Pág. 59-60

un elemento coactivo para su cumplimiento, obligan al sujeto a actuar de acuerdo a unas pautas establecidas convencionalmente (como el modo de vestir, de comer, normas de conversación, entre otras), de modo tal que, aunque el sujeto no es susceptible de que se le aplique una sanción de tipo legal, si puede sufrir reprobaciones de tipo religioso (mediante la “oferta” del castigo divino), de tipo moral (el sentirse mal consigo mismo) y/o de tipo social (la exclusión del grupo).

Los tres ámbitos señalados que determinan la conducta de los seres humanos en la sociedad, evidentemente, no escapan a su sino de ser un “ser social”. En este marco, surgen, “se dan” una serie de interrelaciones con los demás y con las estructuras de la sociedad a la que pertenece y que, producto de los elementos y circunstancias de su vida, determinan en el individuo la forma de vivir esa intersubjetividad. De ahí que el desarrollo pertinente de la asignatura que nos ocupa no puede olvidar (y ese es uno de sus objetivos primordiales) la formación de los alumnos en cuanto a su responsabilidad frente a estos tres ámbitos que determinan su conducta, y por ende, frente a sus relaciones con los “otros”.⁴⁷⁸

⁴⁷⁸ TODOROV, T.: *El espíritu de la Ilustración*. Trad. Noemí Sobregués, Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, 2008. Pág. 59-60. Pág. 101

- Objetivos de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos para la Educación Secundaria Obligatoria según la Unión Europea

Según el informe Eurydice 2005⁴⁷⁹ la educación para la ciudadanía consiste en educar a los jóvenes para que se conviertan en "ciudadanos responsables" y, por tanto, preparados para coexistir en la sociedad mediante la educación que dichos jóvenes reciben en el ámbito escolar con la finalidad de garantizar, según lo esperado por la Unión Europea, que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven mediante el logro de tres objetivos fundamentales en su formación ciudadana:

- a) Orientar a los alumnos hacia la cultura política.
- b) Orientar a los alumnos hacia el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores.
- c) Orientar a los alumnos hacia la participación activa.⁴⁸⁰

En tal sentido, dicho informe Eurydice, señala que, según los postulados de la política educativa de la UE para la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, los esfuerzos de los Estados deben encaminarse a la consecución de tres grandes objetivos genéricos para toda la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria:

⁴⁷⁹ Informe Red EURYDICE 2005 La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo.

⁴⁸⁰ Informe Red EURYDICE 2005 La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo.

1. “*Aprender a ser y actuar de forma autónoma*”: objetivo este que comportaría el conocimiento que sobre sí mismo debe tener el alumno para, desde el reconocimiento de sus habilidades, destrezas, posibilidades y limitaciones pueda ser capaz de discernir y tomar sus propias decisiones de manera autónoma y consciente. Tal competencia le permitiría regular sus comportamientos de manera tal que sería capaz de actuar bajo las premisas de la libertad responsable, la autoestima, el respeto hacia los demás, desarrollando además la capacidad de expresar sus propios sentimientos y emociones, la capacidad del diálogo, la empatía y la solidaridad. O como lo señala Delors:

Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...⁴⁸¹

2. “*Aprender a convivir*”: nos remite a la idea aristotélica del hombre como ser social por naturaleza. El *aprender a vivir* juntos, siendo que el hombre no puede realizarse como ser autónomo fuera de la familia y de la sociedad, requiere que aprenda, a partir de su experiencia vital con sus congéneres, a desarrollar la comprensión del otro⁴⁸², a relacionarse “desde el respeto por la dignidad personal y la

⁴⁸¹ DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, 1996. Pág. 34

⁴⁸² *Ibid.* Pág. 34

igualdad de derechos.”⁴⁸³ La convivencia real supone el aprendizaje y la práctica de los valores propios de aquélla: el respeto a la diferencia, la no discriminación, la lucha por la igualdad y la justicia, la responsabilidad frente a los problemas ajenos y frente a las decisiones propias, la solidaridad; todo ello mediante la asunción del rol activo del ciudadano, es decir, mediante la participación democrática en el ámbito familiar, escolar y comunitario. Reiteramos que cuando hacemos referencia a participación democrática, nos referimos a procesos mediados por el diálogo, la mediación la resolución pacífica de los conflictos, el respeto a los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.⁴⁸⁴

3. “*Aprender a ser ciudadanos y ciudadanas en un mundo global*”: Con el conocimiento y reflexión sobre los Derechos Humanos y los principios que los sustentan, así como la asunción y defensa de los derechos y deberes ciudadanos se persigue la consolidación de referentes morales y éticos que, trascendiendo su conocimiento teórico, se consoliden en verdaderos referentes de conducta cotidiana. Como se ha reiterado el ser ciudadanos responsables implica mucho más que una declaración de principios. Reclama la participación activa, responsable y consciente en la vida cívica en pleno conocimiento y seguimiento de los principios y valores de la vida en democracia. “Supone, en definitiva, analizar las transformaciones y desequilibrios existentes en el mundo actual, valorando críticamente las causas que

⁴⁸³ Informe Red EURYDICE 2005 La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo.

⁴⁸⁴ DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, 1996. Pág. 34

provocan las desigualdades y adquiriendo el compromiso individual y colectivo para hacer un mundo más justo y equitativo.”⁴⁸⁵

- Los objetivos de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en el Real Decreto 1631

Estos objetivos de la UE, en la esperanza de construir una ciudadanía europea común, son incorporados al sistema educativo español mediante la aprobación y entrada en vigencia, entre otros documentos de carácter legal, del Real Decreto 1631 del 29 de Diciembre 2006, ya citado. Mediante este instrumento normativo se establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria y que regula lo específico en relación a la enseñanza de las materias Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos para el tercer curso de la ESO y la Educación Ético-cívica para el cuarto curso del mismo ciclo educativo. En el anexo II del mencionado Real Decreto 1631, se establecen los objetivos generales y específicos de la EpC y de la Educación ético-cívica en los siguientes términos:

Los objetivos de la EpC en el anexo II del Real Decreto 1631⁴⁸⁶

Las materias Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y la Educación Ético-cívica en esta etapa, tendrán como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:
--

1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.
--

⁴⁸⁵ Informe Red EURYDICE 2005 La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo.

⁴⁸⁶ ANEXO II. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.

3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.

4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales. 5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.

9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.

10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.

11. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.

12. Identificar y analizar las principales teorías éticas,

reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.

13. Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.⁴⁸⁷

1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.⁴⁸⁸

En plena consonancia con los objetivos que en materia de ciudadanía responsable tienen las Naciones Unidas y la política de la UE, el Decreto Ley 1631, en el anexo II, plantea este primer objetivo que parte de la necesidad de que el individuo “se conozca a sí mismo” en cuanto a sus capacidades y potencialidades, en sus diferencias frente a los otros, en sus posibilidades y limitaciones, para favorecer un clima de reconocimiento, respeto y solidaridad frente a sus semejantes. Esto a su vez potenciaría la oportunidad de la formación o el fortalecimiento de la autoestima, la participación y el compromiso real ante la sociedad creando el clima necesario para la autocomprensión del individuo como un ser ontológicamente social porque como señala Habermas “...los proyectos individuales de vida no se forman con independencia de los contextos vitales compartidos intersubjetivamente.”⁴⁸⁹

⁴⁸⁷ ANEXO II. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

⁴⁸⁸ Ibid.

⁴⁸⁹ HABERMAS, J.: *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2009. Pág. 13.

2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.⁴⁹⁰

El logro de actitudes de respeto, solidaridad, tolerancia, espíritu de búsqueda y superación en los alumnos y su expresión cotidiana en el aula deberían ser los indicadores que señalen al docente el camino recorrido y por recorrer. Los resultados deberán reflejarse en una clase donde la participación, cooperación y disposición serán las pautas del quehacer escolar cotidiano. Fuera del aula, se reflejará en la acción conjunta de la escuela, familia y la comunidad y en la presencia de ciudadanos autónomos, críticos y responsables de su acontecer histórico.

3. Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.⁴⁹¹

La realización de diversas actividades planteadas en algunos de los libros de texto revisados permiten o facilitan el logro de estos objetivos que vienen a constituirse en ejes transversales de todo el proceso educativo. Es evidente la enorme carga ética y moral contenida en ellos, puesto que, más allá de las acciones propias de la “lección de clase”, exigen la puesta en escena de aquellos rasgos distintivos del ser humano y de toda sociedad democrática: la

⁴⁹⁰ ANEXO II. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

⁴⁹¹ ANEXO II. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

participación, el diálogo, la mediación y la resolución pacífica de conflictos que debe ser fundamento de todas las relaciones en la sociedad, estableciendo claramente que el centro educativo es el lugar idóneo, junto con el hogar, para desarrollar estos hábitos y para comunicarnos de acuerdo a las pautas aceptadas tácitamente por todos los ciudadanos.

4. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia, a los estereotipos y prejuicios.⁴⁹²

La consolidación de una personalidad autónoma contiene, entre otros aspectos, la posibilidad de que la escuela tome en consideración “el valor subjetivamente humano del alumno, su condición personal y el desarrollo de ésta.”⁴⁹³ En aras de la realidad de este objetivo, se pretende que paulatinamente se consolide en los sujetos su capacidad para participar activa y responsablemente en la lucha contra las injusticias, contra la discriminación, contra la pobreza, contra el consumismo, mediante actitudes que muestren su apego y su búsqueda de un mundo mejor para todos.

Este objetivo evidencia que más allá de los contenidos conceptuales, necesarios en todo caso, lo que se pretende es el desarrollo de acciones que primen los valores y las actitudes cívicas y que puedan llegar a convertirse en prácticas cotidianas dentro y

⁴⁹² ANEXO II. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

⁴⁹³ SIMMEL, G.: *Pedagogía escolar*. España: Gedisa. 2008. pág. 22

fuera del centro educativo, porque “aún queremos comprendernos como seres normativos, como seres que esperan los unos de los otros responsabilidad solidaria e igual respeto mutuo.”⁴⁹⁴

5. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.⁴⁹⁵

El conocimiento de la historia reciente de las sociedades, hasta la consolidación de estructuras jurídicas, en el seno de Estados democráticos, que garanticen y protejan los Derechos Humanos de todos sus ciudadanos es un tema fundamental en la formación de la ciudadanía democrática. Como objetivo no sólo del Real Decreto 1631 sino, más allá de nuestras fronteras, de las Naciones Unidas y de la UE, constituye uno de los pilares fundamentales en la formación moral y ética de los alumnos, puesto que su conocimiento no sólo los acerca al aprendizaje objetivo de los mismos sino que permite entrar en contacto con los principios y valores que los sustentan y que les permitirán formularse criterios para valorar éticamente sus propias conductas, las de los demás y el funcionamiento de las instituciones públicas.

6. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la

⁴⁹⁴ HABERMAS, J.: *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2009. Pág. 27

⁴⁹⁵ ANEXO II. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.⁴⁹⁶

En la actualidad el creciente proceso de inmigración se ha constituido en el caldo de cultivo de una gran polémica, en la que surgen posiciones tanto de defensa como de rechazo a los derechos humanos de los inmigrantes. El problema es muy complejo, pero consideramos que la inexistencia de políticas educativas y sociales y de un cuerpo de normas claro, no ayudan al ciudadano común a entender la real significación del hecho. Esta consideración implica que se necesita de la implementación de aquéllas, para que definan la situación jurídica y social de los ciudadanos inmigrantes frente a las normas internas que regulan los procesos de interacción en el seno de las naciones. En consecuencia, y en respeto del estatus antropológico innegable de aquéllos de ser seres humanos, el reconocimiento de su condición de titulares de los derechos universales consagrados al género humano sin discriminaciones de ninguna índole.

En este sentido, la enseñanza de la Ilustración, como señala Todorov, “consiste en decir que la pluralidad puede dar origen a una nueva unidad como mínimo de tres maneras: incita a la tolerancia en la emulación, desarrolla y protege el libre espíritu crítico y facilita la toma de distancia de uno mismo para integrarse en algo que es

⁴⁹⁶ ANEXO II. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

superior a uno mismo y al prójimo.”⁴⁹⁷ Luego, el logro de este objetivo, más que de buenas intenciones y deseos, requiere que la actual construcción europea supere las decisiones meramente burocráticas (para limitar la inmigración) y empiece a tomar en consideración los aspectos positivos del fenómeno de la inmigración y a plantearse proyectos políticos diversos que abracen y comprometan, en el logro de los cometidos relativos al respeto y tolerancia ante la diferencia, a todos los ciudadanos por igual.

Igualmente, en virtud del panorama multicultural, que forma parte de la vida cotidiana actual en la mayoría (probablemente en todos) los países de la UE, se requiere la acción mancomunada de la familia, la escuela y la comunidad, como principales espacios de socialización de los niños, niñas y adolescentes, para abrazar el compromiso de su formación en cuanto a la forma de interrelacionarnos con el otro. Sin olvidar que formamos parte del mismo género y, por tanto, en esencia, somos iguales y poseemos la misma dignidad humana. La educación frente al fenómeno de la pluralidad de culturas, máxime cuando el “otro” cultural, lingüística e incluso físicamente, posee características que lo distancian de los “naturales” requiere de un proceso de formación especial, en el que los sentimientos y los actos de valoración juegan un papel esencial. Por eso la escuela y el hogar tienen un rol preponderante en este cometido. Pero es necesario acotar, con Giménez que:

En el ámbito educativo se trata, no tan solo de superar la exclusión y el

⁴⁹⁷ TODOROV, T.: *El espíritu de la Ilustración*. Trad. Noemí Sobregués. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, 2008. Pág. 128.

asimilacionismo, así como de respetar las culturas e identidades presentes en la escuela (todo ello ya es bastante y desde luego encomiable) sino de potenciar lo mucho en común entre todos los niños y niñas (y entre los padres sean éstos autóctonos o extranjeros), enfocando la educación de tal forma que las relaciones entre ellos sean de intercambio, aprendizaje, etc., y a que sean formados en la diversidad y para la diversidad, pero también en la cohesión social y en la convivencia democrática.⁴⁹⁸

De modo que en atención a alcanzar este objetivo se hace fundamental formar a los alumnos en el conocimiento de lo que son las sociedades plurales, mediante la enseñanza de las historias, costumbres y tradiciones de otros países y de otras culturas, en la intención de concientizarlos en cuanto a los derechos y deberes que tenemos unos frente a los otros y para inmiscuirlos en las luchas por la igualdad, la justicia y la equidad en el mundo.

7. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.⁴⁹⁹

En consonancia con el objetivo anterior, se intenta crear actitudes en los alumnos en las que el respeto, la justicia y la igualdad sean los valores fundamentales de su diario convivir. La

⁴⁹⁸ GIMÉNEZ ROMERO, C.: Pluralismo Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. <http://www.redeseducacion.net>. Pág. 12

⁴⁹⁹ ANEXO II. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

escuela debe diseñar estrategias pedagógicas para que mediante la enseñanza del reconocimiento de la igualdad de géneros se impulse la eliminación de mecanismos de segregación y discriminación, tanto en la escuela como en la familia y la comunidad. Los libros de texto revisados presentan variadas estrategias y alternativas para desarrollar y trabajar eficientemente en función del logro de este objetivo, como el uso de trabajos grupales, investigación, exposición de casos reales o ficticios, lecturas de reflexión.

8. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la UE, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

9. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.

10. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.⁵⁰⁰

Para el desarrollo de uno de los objetivos generales de la UE: orientar a los alumnos al conocimiento de la cultura política no solo del país sino de otros países más allá de las fronteras, se plantean estos objetivos en la normativa española para que los alumnos sean capaces de comparar la historia reciente del país y puedan dilucidar, mediante su propia observación y convicción, las benevolencias de los sistemas democráticos. El aprendizaje sistemático de estos conocimientos posibilita la orientación de los alumnos hacia la formación de un

⁵⁰⁰ ANEXO II. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

pensamiento autónomo y crítico que les permitirá, además, valorar en su conjunto el funcionamiento de las instituciones democráticas en la búsqueda de integrarlos en la lucha por la preservación del patrimonio histórico y cultural común y por la preservación de dicho sistema democrático mediante el uso de diversas formas de participación en los asuntos públicos, de acuerdo a lo previsto en la Constitución española.

11. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.⁵⁰¹

Como se ha indicado anteriormente, uno de los objetivos de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos es justamente que los alumnos se acerquen, desde tempranas edades, al conocimiento de los Derechos Humanos. Su historia; las luchas de los pueblos para lograr su consolidación; la gran carga de sufrimiento y dolor que ha supuesto, para la mayoría de sociedades democráticas del mundo, el reconocimiento jurídico y moral de todos los derechos ciudadanos; la gran lucha que, aún en la actualidad, supone que los gobiernos del mundo respeten y reconozcan a sus ciudadanos en la dignidad de su ser y, en consecuencia, establezcan las medidas necesarias para garantizar el disfrute pleno de todos los derechos y libertades que nos pertenecen y para actuar debidamente ante los casos de violencia contra dichos derechos, como tan frecuentemente ocurre en la realidad.

⁵⁰¹ ANEXO II. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

En virtud de estas razones y otras aún más graves como la pobreza, el hambre, la guerra y los desplazados, la discriminación (por razones de género, edad, orientación sexual, color, condición social, por origen, etc.), se establece este objetivo que debe servir, no para vaciar esta información en los alumnos, sino para concienciarlos acerca de la labor que nos espera como ciudadanos del mundo; para reflexionar junto con ellos acerca de la injusta distribución de la riqueza mundial; para razonar acerca del irreflexivo e irresponsable consumo del cual somos sujeto y objeto a la vez y sus consecuencias para el mundo. En definitiva, para orientarlos en la valoración crítica y autónoma de nuestra experiencia y de nuestra responsabilidad en la sociedad. Todos estos temas convertidos en objetos de debate, análisis y reflexión se constituyen en una oportunidad única para desarrollar en la mente de nuestros alumnos la conciencia, la responsabilidad y el deseo de participar en acciones humanitarias encaminadas a sembrar la semilla de la lucha por la paz y la justicia social que el mundo necesita.

12. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.

13. Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.⁵⁰²

⁵⁰² ANEXO II. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

Objetivos encaminados al conocimiento y posicionamiento frente a temas como la globalización y la acción de los medios de comunicación en la constitución de la ciudadanía del último siglo, no pueden faltar en una asignatura como la que nos ocupa. El aprendizaje de la ciudadanía responsable no puede estar encaminado a orientar a los alumnos a prepararse idóneamente para convivir sólo en el medio local o nacional, sino que su formación debe ir mucho más allá del entorno más próximo, para aprender que, fuera de nuestras fronteras hay un mundo, cada vez más cercano a nosotros, con historia, lenguas, costumbres, tradiciones y una multitud de signos distintos a los nuestros pero, no por ello, menos dignos merecedores de todos los valores éticos y morales que deben sustentar las relaciones entre los seres humanos y de todas las acciones humanitarias encaminadas a mitigar las consecuencias de las injusticias y atrocidades que se cometen en el mundo.

6.2.2.2. Los contenidos de la Educación para la Ciudadanía en la Educación Secundaria Obligatoria

España no puede quedarse ni al margen, ni rezagada en los intentos de la Unión Europea “de fomentar la ciudadanía responsable en una sociedad democrática como fórmula para lograr la cohesión social y una identidad europea común.”⁵⁰³ En tal sentido, la incorporación en el currículo oficial de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos propios y específicos de la Educación para la

⁵⁰³ Informe Red EURYDICE 2005 La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo.

Ciudadanía y Derechos Humanos, en el anexo II del Real Decreto 1631 citado, señala dicha materia como una de las materias fundamentales para la formación integral de los alumnos españoles, siguiendo la misma línea de acción de la mayoría de países de la UE, así como las recomendaciones de organismos internacionales como las Naciones Unidas.

La incorporación de esta asignatura con carácter obligatorio al currículo formal de ESO debe suponer la superación de la impronta academicista enciclopédica del currículo, en la que los contenidos se constituían en la materia prima usada para “transmitir” al alumno todos los elementos de la cultura bajo el argumento de que todos los conocimientos producidos por el ser humano deben ser transmitidos de generación en generación.

De la intención del legislador, establecida en el Real Decreto 1631, se desprende que existe una alternativa humanística a dicha impronta de transmisión académica que, centrándose en el alumno, considera los contenidos del currículo desde la dimensión global del individuo (considerando sus aspectos cognitivo, afectivo, físico, cultural, ambiental, económico, social, local, regional, nacional, universal) para incorporar el conocimiento contextualizado desde la concepción última de la globalización. En definitiva, los contenidos hacen referencia a la experiencia socialmente organizada y expresan las intenciones del Estado y sus instituciones y de la escuela.

El aprendizaje de la ciudadanía responsable abarca el conocimiento de una gran diversidad de contenidos obligatorios, relacionados con los grupos humanos en los que usualmente se mueve el individuo. Entre ellos:

Contenidos Obligatorios de la EpC en la ESO

1. La escuela, familia y comunidad;
2. Los conocimientos acerca del medio ambiente y su responsabilidad frente a éste;
3. La religión (historia y conocimiento aconfesional);
4. Las drogas y la sexualidad;
5. Los valores comunes de nuestra sociedad;
6. Las normas de comportamiento social;
7. Educación Vial;
8. Instituciones políticas;
9. La Unión Europea;
10. Los medios de comunicación;
11. Derechos Humanos;
12. La globalización;
13. Temas controvertidos y su tratamiento.

Contenidos que han venido desarrollándose desde los primeros inicios del establecimiento de relaciones afectivas, de la socialización y de la educación de los más pequeños en la pretensión de que, al llegar a la adolescencia, juventud y luego en la madurez, se puedan ejercitar los hábitos sociales y actitudes cónsonas con la ciudadanía responsable que se pretende mediante el programa, porque como lo señala Camps:

El aprendizaje de esta área va más allá de la adquisición de conocimientos, para centrarse en las prácticas escolares que estimulen el pensamiento crítico y la participación, que facilitan la asimilación de los valores en los que se fundamenta la sociedad democrática, con objeto de formar futuros ciudadanos, participativos y solidarios.⁵⁰⁴

- Los contenidos en los libros de texto

Diversas editoriales han procedido a la publicación de los libros de textos que han de servir de apoyo a los alumnos, así como de orientación a los docentes, en el desarrollo de la asignatura. Cada línea editorial, hace énfasis en aspectos y/o criterios que, según sus especialistas, son los más importantes para alcanzar los objetivos que, de acuerdo al currículo oficial, se han previsto para la EpC.

En el siguiente cuadro presentamos un resumen de los contenidos que deben ser desarrollados, en el marco de la EpC, según los criterios elegidos por cinco editoriales que se corresponden con cinco libros de texto que hemos revisado minuciosamente:

⁵⁰⁴ CAMPS, V.: *Educación para la Ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2007. Pág. 46

TEMAS	EDUCACIÓN PER A LA CIUTADANIA. 3 ESO. SANTILLANA 2007 ⁵⁰⁵	EDUCACIÓN PER LA CIUTADANIA I ELS DRETS HUMANS. ESO. CASALS. 2007 ⁵⁰⁶	EDUCACIÓN PER A LA CIUTADANIA. 3 ESO. EDEBÉ. 2007 ⁵⁰⁷	EDUCACIÓN PER A LA CIUTADANIA. ESO. TEXT-LA GALERA. 2007 ⁵⁰⁸	EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT PERSONAL I LA CIUTADANIA. 3r ESO. BARCANOVA. 2007 ⁵⁰⁹
CIUDADANÍA RESPONSABLE	<p>1. APRENDEMOS A SER CIUDADANOS: Ciudadanos y Ciudadanía.</p> <p>4. UNA SOCIEDAD PLURAL: - La diversidad, la riqueza y los prejuicios; -Minorías y conflictos interculturales; el odio al que es diferente; -Derecho a ser iguales pero diferentes.</p> <p>8. LA CONVIVENCIA CIUDADANA: Sobre las leyes; Atentados contra la convivencia; Leyes para la convivencia.</p>	<p>1. LA PERSONA: -Quién soy? La Personalidad, la adolescencia. -Somos sociales por naturaleza; El Respeto.</p> <p>6. EL RESPETO A LA DIVERSIDAD: Una sociedad Plural; 8. Otro estilo de vida</p> <p>9. UNA SOCIEDAD GLOBAL: Desigualdades globales; Conflictos del mundo actual;</p>	<p>Introducción: ¿QUÉ ES LA CIUDADANÍA?</p> <p>1. SOY PERSONA: - El ser humano como persona;</p> <p>-Conocer para mejorar: La autoestima. La Asertividad. - El ser humano como ser social: La sociabilidad. La Socialización. -Relaciones individuo y sociedad: Relaciones de exclusión: El racismo; la xenofobia; el sexismo; la homofobia. Relaciones de armonía. -La autonomía personal: Libertad y responsabilidad; Formación del juicio moral; el proyecto personal;</p>	<p>0. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: -Para vivir bien -Vivir bien juntos -Para qué sirve la asignatura -El uso del diario</p> <p>5.LA DIVERSIDAD: -La diversidad cultural; -Tolerancia y libertad; -Una sociedad plural; Límites de la tolerancia; Valores compartidos</p>	<p>1. SOMOS IGUALES, PERO NO IDÉNTICOS: -El proceso de la evolución humana -Somos humanos -Cómo aprendemos -Relaciones interpersonales -Características del ser humano: Individualidad y Sociabilidad. -Construimos nuestra identidad -Toma tus propias decisiones -Todos somos iguales pero no idénticos.</p>
GRUPOS HUMANOS: ESCUELA FAMILIA Y	<p>2. LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO ESCOLAR</p>	<p>2. LA VIDA EN SOCIEDAD: Más allá de la familia, la escuela y los</p>	<p>2. VIVO EN SOCIEDAD: -Integrarse en la sociedad: Aprender</p>	<p>1.LAS RELACIONES PERSONALES: - Ponerse en la piel</p>	<p>3. DIFERENCIAS Y DESIGUALDADES: - Igualdad y diferencia -</p>

⁵⁰⁵ REDAL, J., ANDRÉS, M.A. (Dir.): *Educació per a la Ciutadania. 3 ESO*. Barcelona: Grup Promotor Santillana, 2007.

⁵⁰⁶ FABREGAT, Ll.: *Educació per a la Ciutadania i els drets humans. ESO*. Barcelona: Casals, 2007.

⁵⁰⁷ GARRIDO, A. (Dir. Gral.), GÓMEZ, J., CENTELLES, S. y otros. *Educació per a la Ciutadania. 3 ESO*. Barcelona: Edebé, 2007.

⁵⁰⁸ PUIG, J., MARTÍN, X., y otros: *Educació per a la Ciutadania. ESO*. Barcelona: Text-laGalera, 2007.

⁵⁰⁹ CANO, A., y otros: *Ciutadania. Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania*. Barcelona: Barcanova, 2007.

COMUNIDAD	<p>- La organización escolar, la participación en el centro, el acoso escolar.</p> <p>3. LAS RELACIONES HUMANAS: Las relaciones familiares; el amor como una necesidad humana; Las relaciones intergeneracionales; el reconocimiento a la familia.</p>	<p>amigos;</p> <p>-Los conflictos: el acoso escolar; Las soluciones: la mediación.</p> <p>-La participación en la escuela: órganos de participación</p> <p>4.LA ORGANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD: La persona en primer lugar;</p>	<p>a convivir;</p> <p>-Las relaciones con las personas cercanas: La familia; los compañeros; El amor; La amistad;</p> <p>-La participación en el centro educativo: El Consejo Escolar; El delegado (a);</p> <p>-La participación ciudadana: El asociacionismo; El voluntariado;</p>	<p>del otro</p> <p>-La empatía</p> <p>-Hacerse adulto</p> <p>-El derecho a ser uno mismo</p> <p>-El entorno próximo: la familia</p> <p>-Evolución de los tipos de hogares en Cataluña</p> <p>-Las relaciones y los amigos</p>	<p>Diferencia y desigualdad: Ámbitos donde se produce la desigualdad. Instrumentos para paliar la desigualdad.</p> <p>-Instrumentos para la resolución de conflictos: El diálogo y la mediación. Ámbitos de actuación del mediador.</p>
RELIGION DROGAS SEXUALIDAD MEDIO AMBIENTE	<p>7. CONSUMO Y DESARROLLO SOSTENIBLE: problemas del desarrollo; El consumo responsable; Derechos y desarrollo sostenible;</p>	<p>6. La Diversidad religiosa.</p> <p>8. CONVIVIR CON EL ENTORNO: La fragilidad del planeta</p>	<p>5. EN UNA SOCIEDAD PLURAL:</p> <p>-La diversidad social y cultural: La cara y la cruz de la Inmigración.</p> <p>-La Convivencia en las ciudades: "El botellón"; "Parques limpios" "El civismo"</p> <p>-La sociedad del consumo</p> <p>El consumo responsable; Los derechos de los consumidores</p> <p>-Actividades humanas y medio ambiente: Ser ecológicos; Protección Civil; Catástrofes y ecología; ¿Qué se debe hacer en caso de emergencia?</p>		<p>5. LA SOCIEDAD DEL CONSUMO Y EL CONSUMO RESPONSABLE:</p> <p>-La sociedad de consumo. Un poco de historia. El consumidor y las razones para consumir. Consecuencias del consumismo.</p> <p>-El consumo responsable: El consumo ético, solidario y ecológico.</p> <p>-Los derechos y deberes de los consumidores:</p>
VALORES COMUNES	<p>5. LA IGUALDAD ENTRE HOMBRE Y MUJERES: la mujer a lo largo de la historia; la imagen de la mujer; la discriminación de la mujer; la violencia contra las mujeres. La participación en la vida pública.</p> <p>10. CONSTRUYENDO LA PAZ:</p>	<p>3. LA DIGNIDAD DE TODAS LAS PERSONAS: Somos personas; La misma dignidad: Dignidad de la mujer. La dignidad durante toda la vida. La dignidad de todos. La solidaridad;</p> <p>4. El bien Común. La persona en primer lugar. Las reglas del juego</p>	<p>4.SOY DEMÓCRATA:</p> <p>-¿Qué es un Estado democrático? Los fundamentos de la democracia: La Constitución; La división de poderes; La soberanía nacional o popular.</p> <p>-España, un Estado democrático. Una monarquía parlamentaria:</p>	<p>2. LA PARTICIPACIÓN:</p> <p>-Somos parte de la colectividad. La Comunidad. Las normas.</p> <p>-La Participación</p> <p>-Ayudar</p> <p>-Los conflictos, Aprender a solucionarlos</p> <p>-Acoso escolar</p> <p>4. LA DEMOCRACIA:</p>	<p>4. DEMOCRACIA Y ESTADO SOCIAL DEMOCRÁTICO Y DE DERECHO:</p> <p>-Los orígenes de la democracia. La democracia directa.</p> <p>-La democracia actual: La democracia representativa. Problemas de la democracia actual.</p> <p>- La democracia participativa: un</p>

	Un mundo sin paz; La violencia armada; Las libertades personales y la defensa de la paz; El Tribunal de la Haya.	4. La Democracia: el gobierno de todos. La soberanía nacional.	El Senado, El Congreso. Un Estado de derecho. 6. EN UN MUNDO GLOBAL -Un mundo desigual -Globalización e interdependencia -Los conflictos en el mundo actual: Tipos de conflicto y tipos de violencia. ¿Qué es una guerra? -La resolución de los conflictos y la paz: soluciones a los conflictos. La paz en el mundo de hoy	El origen de la democracia; Características; Geometría para hablar de democracia; ¿Por qué valorar a democracia?; ¿Qué es la democracia?, ¿Qué es la democracia representativa?; La participación popular	proyecto de futuro. Concepto. Características -El Estado social democrático y de Derecho: Concepto y características. -Problemas y retos del Estado de bienestar: Problemas de sostenibilidad del Estado de bienestar.
NORMAS DE COMPORTAMIENTO SOCIAL. EDUCACIÓN VIAL.	Valores y competencias cívicas. El alcohol y el tránsito. Los accidentes de tránsito	5. LAS LEYES Y LA CONVIVENCIA: La Constitución Española; El Estatuto de Autonomía de Cataluña. 8. Convivir en la calle: La responsabilidad Vial	4. -La Organización de las Comunidades autónomas: El Estatuto de Autonomía de Cataluña; Los desequilibrios regionales 5. La circulación vial y la responsabilidad ciudadana: Prevenir accidentes; Los conductores de riesgo	6. Las conductas de riesgo. Aprender a auto-controlarnos	
INSTITUCIONES POLÍTICAS. POLÍTICAS SOCIALES DE LA UNIÓN EUROPEA	6. LA POLÍTICA Y EL BIEN COMÚN: La democracia como sistema político; La participación en la vida política; La construcción del estado de bienestar. Ayuda al Desarrollo: La distribución de la riqueza; Las víctimas de la pobreza; El nuevo orden internacional;	4. Las Instituciones públicas: El gobierno municipal; El gobierno autonómico. El Congreso de los Diputados y el Senado. Parlamento Europeo. La Comisión europea. 5 Los Estados de la Autonomías; 5. La Unión Europea. 4. La Constitución Española de 1978	4.- El modelo político europeo: Los objetivos políticos de la Unión Europea; Las instituciones políticas europeas; Cómo nos afecta ser europeos. 4. Los servicios públicos y los bienes comunes: El Estado de bienestar: derechos y deberes. El derecho a la Seguridad Social. Los impuestos.	6. EL BIEN COMÚN: -Una vida digna para todos; Los derechos sociales en nuestra vida; Las principales políticas de bienestar; Las políticas de bienestar y Los impuestos; Por qué está en crisis el estado de bienestar; Asegurar un futuro justo para todos.	5. Los organismos competentes en la regulación del consumo y la defensa de los consumidores: Organismos públicos, privados. La defensa de los consumidores.

		7. LA DISTRIBUCIÓN DE LA RIQUEZA: Intercambio de Bienes y Servicios; Los Impuestos; El Estado de Bienestar; 8. La Cooperación Internacional;		8. UN MUNDO: Un mundo de fuertes contrastes; Un sistema económico injusto; Los conflictos bélicos y el armamentismo; Los niños soldados; Los Objetivos del Milenio; La movilización de la sociedad;	
MEDIOS DE COMUNICACIÓN	7. Las fuentes de información. El poder de la publicidad.		6. El Papel de los medios de comunicación: Los medios de comunicación tradicionales; Los nuevos medios de comunicación	3. -Aprender a ver la televisión. El termómetro de la teleporquería. Defensa frente a a invasión publicitaria.	6. LA PUBLICIDAD: -Características de la publicidad: Estrategias. -Los medios publicitarios: Publicidad televisiva, radiofónica, en la prensa escrita, en la vía pública, en los puntos de venta, interactiva o en línea por internet. Publicidad indirecta - La publicidad ilícita. 7. LAS TIC: Clasificación. Influencia -¿Qué es Internet? Un poco de historia. -Ética y legalidad con las TIC -Uso responsable de las TIC
DERECHOS HUMANOS	1. El reconocimiento de los Derechos Humanos; 2. Derecho a la Educación. 9. Derechos de la Infancia.	3. Los Derechos Humanos. 4. Los Derechos Humanos. Proclamación Universal de los Derechos Humanos: Una conquista que se debe mantener. 6 Situaciones de injusticia: El racismo, la xenofobia, la violencia doméstica; la pobreza y la exclusión social	3.TENGO DERECHOS Y TENGO DEBERES: -Los derechos humanos: en la historia; La Declaración Universal de los Derechos Humanos; -Derechos y deberes ciudadanos: Los derechos y deberes en la constitución española de 1978; Los deberes en nuestro entorno.	3. Derechos Humanos: -El trabajo infantil 3-Educación para la ciudadanía y Derechos Humanos. ¿Qué son los derechos humanos? Un poco de historia. Cómo se defienden. También son deberes.	2. LOS DERECHOS HUMANOS: - Características de los derechos humanos Clasificación -La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Antecedentes históricos. Características. Instrumentos de aplicación. Críticas frecuentes. -Un paso más allá: El Pacto Inter-

			<p>-La conquista de los derechos de las mujeres, breve historia.</p> <p>-La vulneración de los derechos humanos: Los niños soldados; La violencia doméstica Inmigrantes y cayucos.</p> <p>La protección de los derechos humanos: los tribunales internacionales; La Corte Penal Internacional</p>		<p>nacional de los Derechos Civiles y Políticos de 1966. El Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966.</p>
<p>PARA PENSAR Y POSICIONARSE</p>	<p>TEMAS CONTROVERTIDOS: La eutanasia, La Clonación, la Xenofobia. Cómo resolver conflictos. Personaje públicos emblemáticos Lecturas emblemáticas.</p> <p>DEBATES:</p> <p>-Uso de pircings.</p> <p>-Viaje de fin de curso: Playa o ver piedras?</p> <p>- A qué hora llegar a casa?</p> <p>- Una habitación para todos?</p> <p>- Trabajar fuera o quedarse en casa?</p> <p>-El derecho al paro</p> <p>-Razones éticas para el consumo responsable.</p> <p>-Dormir o divertirse?</p> <p>-Con cuánto dinero se puede vivir?</p> <p>-Prevenir o intervenir?</p>	<p>1-Actividades y Cuestionario de autoconocimiento.</p> <p>2- Actividades, Cuestionario y Role-playing.</p> <p>3- Actividades y Elaboración de carteles</p> <p>4. Actividades y Organización de un Referéndum.</p> <p>5. Actividades y</p> <p>6. Actividades y Entrevista.</p> <p>7. Actividades y Debate sobre la Responsabilidad social de mis estudios.</p> <p>8. Actividades y Comentario de una imagen.</p> <p>9. Actividades y Trabajo de Investigación y exposición.</p>	<p>1. El modelo de desarrollo moral de Kohlberg mediante el <i>dilema de Heinz</i></p> <p>-Lluvia de ideas sobre cirugía plástica y adolescentes; sobre el racismo y sobre la responsabilidad en las acciones.</p> <p>2. Reflexiona sobre la injusticia social y la solidaridad</p> <p>Actividades:</p> <p>- Cuestionario sobre el trabajo en equipo</p> <p>-Lecturas sobre: El premio Nobel de la Paz 2006 MOHAMMAD YUNUS. La cooperación familia-escuela. El abuelo de Luis. (adaptación de un cuento de León Tolstoi)</p> <p>3. Lectura y reflexiones de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La Historia de Rosa Parks y los derechos civiles</p> <p>Buscar en la web: www.buscabiografias.com las biografías de</p>	<p>0. - El proyecto Prensa</p> <p>-Proyecto de servicio a la comunidad</p> <p>1. Buenas prácticas y buenas maneras:</p> <p>- Actividades:</p> <p>Encuesta en clase; observar el ambiente a la hora de entrada y salida del centro. Hacer un listado de los comportamientos más cotidianos y hacer recomendaciones acerca de los que deben mejorarse.</p> <p>2. Aprender a hacer una asamblea de clase</p> <p>3. Conocer Amnistía Internacional</p> <p>4. Aprender a organizar una fiesta en el centro educativo.</p> <p>Motivos para manifestar: La Guerra</p> <p>5. Ser mujer, ser hombre</p> <p>6. Donar sangre</p> <p>6. Abuelos que están solos</p> <p>7. Campaña familiar para reducir el consumo, reutilizar y reciclar.</p> <p>7. ¿Qué hacemos,</p>	<p>1. Lecturas y análisis de textos varios sobre los derechos civiles de las mujeres; La vida de Mahatma Gandhi. Las tribus urbanas.</p> <p>2. Lectura y análisis del Preámbulo y el contenido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos</p> <p>3. Buscar información en la web sobre La guerra, situaciones de discriminación, la xenofobia y el racismo</p> <p>4. Organizar un proceso de votación en clase.</p> <p>-Investigar por la web acerca de la Democracia y su historia</p> <p>5. Reflexionar acerca de las razones que les inducen al consumismo.</p> <p>-Investigar y reflexionar acerca de los alimentos transgénicos</p> <p>6. Traer anuncios publicitarios y analizarlos</p> <p>Elaborar listas de bebidas y alimentos en que se asocia el</p>

			<p>Rigoberta Menchú; Nelson Mandela, Stephen Biko; Aung San Suu Kyi</p> <p>4. Ejercicio de valoración sobre comportamientos democráticos</p> <p>Lectura del Estatuto de Autonomía de Cataluña</p> <p>Lectura y análisis del artículo 147 de la Constitución sobre los Estatutos de Autonomía</p> <p>5. Lectura y reflexión sobre textos relativos al Paro y a acciones no cívicas.</p> <p>6. Lectura de artículos en la prensa sobre el comercio, la economía, la pobreza y su análisis.</p>	<p>de los animales?</p> <p>8 ¿Qué es la creatividad? Cómo podemos ser creativos y colaborar con un mundo mejor</p>	<p>producto con la marca.</p> <p>7. Lectura de textos para analizar la influencia de las TIC en el mundo global.</p>
<p>LECTURAS DE REFLEXIÓN ACTIVIDADES RECOMENDADAS Y PERSONAJES IMPORTANTES</p>	<p>Construir mi visión personal:</p> <p>-Martín Luther King, Discurso.</p> <p>- El analfabetismo.</p> <p>-<i>El Profesor</i>, F. McCourt.</p> <p>-<i>La hija del Ganges</i>, Asha Miró.</p> <p>-Nelson Mandela;</p> <p>-Rosa Lee Parks;</p> <p>-Cuento popular hindú.</p> <p>-Artemisia Gentileschi;</p> <p>-Valentina Tereshova;</p> <p>-Poema Anónimo.</p> <p>-Lech Walesa;</p> <p>Alocución radiofónica de Salvador Allende.</p> <p>-Jacques Cousteau;</p> <p>-Félix Rodríguez de la Fuente;</p> <p>- <i>Carta del Jefe indio Noah Sealh, 1854.</i></p> <p>-Ángel García Lorite;</p> <p>-Luis Montoro;</p> <p>-<i>Vigo es Vivaldi</i>, J.R. Ayllón.</p>	<p>5. Lectura y comentario del Preámbulo de la Constitución Europea.</p> <p>Anexos: Lecturas de artículos de Enrique Rojas: <i>La Autenticidad; La voluntad y su papel en la formación de la personalidad; El amor y la familia</i></p>	<p>Educación Emocional:</p> <p><u>1. Las habilidades sociales:</u> Saber decir «no»</p> <p>Lectura del libro <i>Diagnóstico: anorexia</i> de Marliene Arold.</p> <p>Películas recomendadas: <i>Billy Elliot</i> y <i>El Pianista</i></p> <p><u>2. Diálogo y mediación</u></p> <p>Lectura recomendada: <i>El vecino prohibido</i> de Xavier Bertrán</p> <p>Películas recomendadas: <i>Charlie y la fábrica de chocolate</i> y <i>SunCity</i></p> <p><u>3. El dilema moral</u></p> <p>Lectura recomendada: <i>Llamando a las puertas del cielo</i> de Jordi Sierra i Fabra</p> <p>Películas recomendadas: <i>Hotel Ruanda</i> y</p>	<p>0. -Hechos que te hacen pensar. "Es mejor dejarlo correr"</p> <p>1. Ver el documental <i>Revelación gay</i></p> <p>2. Pasar lo mal en la escuela (Alan Gibbon; Gallina!)</p> <p>-Ver el documental: <i>Racismo y tribus urbanas</i></p> <p>3. Ver el documental: <i>No es un juego</i></p> <p>5. Ver documental sobre la incomprensión de los gitanos</p> <p>6. Ver el documental: <i>La vida sobre cuatro ruedas</i></p> <p>7. Ver el documental: <i>El cambio climático</i></p> <p>8. Muhammad Yunus: el banquero de los pobres</p> <p>8. Entrevista a Fátima</p> <p>8. Ver el documental: <i>Migrar</i></p>	

	-Amartya Sen; - <i>Oliver Twist</i> , Ch. Dickens. - <i>Los Ángeles Perdidos</i> , M. Leguineche. -Dag Hammarskjold; -Mahatma Gandhi.		<i>Tambores de vidrio</i> <u>4. La Empatía</u> Lectura recomendada: <i>El camino del faro</i> de Miguel Rayó Películas recomendadas: <i>Todos los hombres del presidente</i> y <i>El disputado voto del Sr. Cayo</i> <u>5. Aprender a ser críticos.</u> Lectura recomendada: <i>El Pedimos la luna</i> de Care Santos Película <i>Babel</i> <u>6. Aprender a resolver conflictos</u> Lectura: <i>Samba para un «menino de rua»</i> Gabriel Janer Película: <i>La espalda del mundo</i>	para vivir mejor	
--	---	--	---	------------------	--

Cuadro Nº 5. Elaboración propia

La observación detallada de los libros de texto señalados nos ha permitido concluir que todos cumplen con lo establecido en el Real Decreto 1631/2006 que, en su texto legal, contempla para el tercer curso de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, un conjunto de contenidos distribuidos en cinco bloques:

El **primer bloque de contenidos** establece todos aquellos contenidos comunes que pretenden seguir desarrollando todas las potencialidades, es decir, las habilidades y capacidades comunicativas, reflexivas y participativas de los alumnos que facilitarían su predisposición para “la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena

convivencia y de la ciudadanía democrática.”⁵¹⁰ Todo este proceso que debería haber comenzado con el proceso de socialización en el seno de la familia y que, metódicamente, debería continuarse en la escuela desde los primeros años de escolarización, siempre estaría mediado por el diálogo, el consenso, el debate respetuoso de la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. En los libros de texto revisados podemos encontrar estos contenidos en el desarrollo de temas como los siguientes:

“Aprendemos a ser ciudadanos” (Santillana) ⁵¹¹ ;
“La persona” (Casals) ⁵¹² ;
“Educación para la ciudadanía” (La Galera) ⁵¹³ ;
“Soy persona” (Edebé) ⁵¹⁴ ;
“Somos iguales pero no idénticos” (Barcanova) ⁵¹⁵ ;

El **segundo bloque de contenidos**: señala aspectos relativos a las relaciones interpersonales en la familia, la escuela y la comunidad, abarcando incluso las relaciones con el mundo global. Igualmente en este bloque de contenidos se potencia la capacidad de participación y la responsabilidad que tenemos frente a los problemas sociales y frente

⁵¹⁰ CAMPS, V.: *Educación para la Ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2007. Pág. 60

⁵¹¹ REDAL, J., ANDRÉS, M.A.(Dir.): *Educació per a la Ciutadania*. 3 ESO. Barcelona: Grup Promotor Santillana, 2007.

⁵¹² FABREGAT, Ll.: *Educació per a la Ciutadania i els drets humans*. ESO. Barcelona: Casals, 2007.

⁵¹³ PUIG, J., MARTÍN, X., y otros: *Educació per a la Ciutadania*. ESO. Barcelona: Text-laGalera, 2007.

⁵¹⁴ GARRIDO, A. (Dir. Gral.), GÓMEZ, J., CENTELLES, S. y otros. *Educació per a la Ciutadania*. 3 ESO. Barcelona: Edebé, 2007.

⁵¹⁵ CANO, A., y otros: *Ciutadania. Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania*. Barcelona: Barcanova, 2007.

a las dificultades de “los otros”. Las diversas editoriales desarrollan este bloque mediante los siguientes temas:

“La convivencia en el centro escolar, Las relaciones humanas, Una sociedad plural y La igualdad entre hombres y mujeres” (Santillana);
“La vida en sociedad, La dignidad de todas las personas y El respeto a la diversidad” (Casals);
“Relaciones personales y La Participación” (La Galera);
“Vivir en sociedad” (Edebé);
“Diferencias y Desigualdad” (Barcanova);

Tercer bloque de contenidos: Contiene todo lo relativo al conocimiento de los Derechos Humanos. Abarca el conocimiento histórico de dichos derechos y su transición hasta llegar a su reconocimiento mediante normas específicas en cada país, en donde los gobiernos se comprometen a reconocer, respetar y proteger los derechos de los ciudadanos y a exigir de aquéllos el cumplimiento de los deberes y obligaciones que les corresponden como vía para fortalecer las relaciones entre las personas naturales y jurídicas y de estas con las instituciones y con el entorno. Los libros de texto señalados recogen dichos contenidos en temas como los siguientes:

“El reconocimiento de los Derechos Humanos, Atentados contra la Convivencia, El Tribunal de la Haya” (Santillana)
“Las leyes de la convivencia y Convivir con el Entorno” (Casals);
“Derechos Humanos , La democracia, Diversidad, Bien Común” (La Galera);
“Tengo derechos y Deberes, Soy Demócrata” (

Edebé);
“Los Derechos Humanos, La sociedad de consumo y el consumo responsable” (Barcanova);

Cuarto bloque de contenidos: Atiende el conocimiento de la sociedad democrática del último siglo y el funcionamiento del Estado democrático con especial referencia a la democracia española. Este bloque abarca además aspectos como el multiculturalismo y su influencia en el papel de la Administración Pública, los deberes y obligaciones del Estado para con sus ciudadanos y los derechos y deberes de estos últimos en el funcionamiento y mantenimiento de la sociedad democrática. Entre los temas desarrollados por los libros de textos podemos señalar:

“La política y el Bien común, Consumo y Desarrollo sostenible y Ayuda al desarrollo” (Santillana);
“La organización de la sociedad, La Distribución de la riqueza” (Casals);
“Democracia, Bien Común” (La Galera);
“En una sociedad plural” (Edebé);
“Democracia y Estado Social democrático y de derecho” (Barcanova);

Quinto bloque de contenidos: el imperativo del Decreto establece además el desarrollo de temas dirigidos al conocimiento de la cuestión sobre la Globalización, abordándose algunas características de la sociedad actual como los conflictos en el mundo y la intermediación de las organizaciones internacionales, las diversas manifestaciones de la desigualdad, la significación de la globalización

en las relaciones de interdependencia entre los países del mundo. Así podemos señalar que estos ejes temáticos se desarrollan en los libros de texto bajo títulos como:

“Construyendo la paz” (Santillana);
“Una sociedad global” (Casals);
“Sostenibilidad, Un mundo” (La Galera);
“En un mundo Global” (Edebé);
“Las nuevas Tecnologías de la información y la comunicación” (Barcanova).

Es importante acotar que, aunque se hace una esquematización por temas, cada casa editorial desarrolla todos los aspectos de cada bloque de contenidos, ya como tema central o como tema de refuerzo del tema central. Igualmente dichas editoriales sugieren utilizar estrategias como los debates, los trabajos de investigación y las exposiciones para desarrollar algunos temas cuyo conocimiento reviste gran importancia para lograr los objetivos generales y específicos del Real Decreto 1631, así como para el logro de las competencias esperadas para los alumnos.

La consolidación de un cuerpo conceptual mínimo, en relación directa con la pretensión de desarrollar en el alumnado competencias de diversa índole, como dice Camps, lo que formalmente pretende es:

...que la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural y globalizada en la que la ciudadanía, además de los aspectos civiles, políticos y sociales que ha ido incorporando en etapas históricas anteriores, incluya como

referente la universalidad de los derechos humanos que, reconociendo las diferencias, procuran la cohesión social.⁵¹⁶

De tal manera que, del análisis del Real Decreto 1631, la esquematización de los contenidos y la revisión de algunos de los libros de texto sugeridos hemos podido constatar que es evidente, en cuanto a los contenidos a ser desarrollados por el docente y su clase, el substrato eminentemente ético y moral que subyace al desarrollo de los objetivos y contenidos establecidos para la aplicación de esta asignatura.

6.2.2.3. Las competencias de la Educación para la Ciudadanía en la Educación Secundaria Obligatoria

Según el informe Eurydice: “En la mayoría de los sistemas educativos europeos, los objetivos oficiales transversales y disciplinares de la educación para la ciudadanía hacen referencia al desarrollo de las competencias que los alumnos deben haber adquirido al finalizar su curso, etapa o nivel educativo.”⁵¹⁷ Se agrega además en dicho informe que en la mayoría de estos países dichas competencias están integradas en los objetivos educativos, aunque en otros casos, dichas competencias se distinguen claramente de aquéllos, pero, en cualquier caso, las competencias esperadas siempre se plantean en función de la edad, de la madurez y de la habilidad de los alumnos.

⁵¹⁶ CAMPS, V.: *Educación para la Ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2007. Pág. 58

⁵¹⁷ Informe Red EURYDICE 2005 La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo.

En España, el artículo 7⁵¹⁸ del Real Decreto 1631/2006 de España regula lo relativo a las competencias básicas, refiriendo su especificación al anexo I del mismo. En dicho anexo se justifica el diseño de las competencias básicas en los siguientes términos:

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son 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.⁵¹⁹

En la aspiración de superar y sustituir la enseñanza “bancaria”, enciclopédica, dividida en parcelas de saber sin conexión

⁵¹⁸ **Artículo 7. Competencias básicas.**

1. En el Anexo I del presente Real Decreto se fijan las competencias básicas que los alumnos y las alumnas deberán haber adquirido al final de esta etapa.

2. Las enseñanzas mínimas que establece este Real Decreto contribuyen a garantizar el desarrollo de las competencias básicas. Los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos se orientarán, asimismo, a facilitar la adquisición de dichas competencias.

3. La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares pueden facilitar también el logro de las competencias básicas.

4. La lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado a la misma en todos los cursos de la etapa.

⁵¹⁹ ANEXO I. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

ninguna, el currículo actual de la Educación Secundaria Obligatoria propone el replanteamiento de los programas educativos de manera que se incorpore el aprendizaje también, de todo “aquello que es indispensable para moverse en el siglo XXI en la vida social, sin riesgo de verse excluido.”⁵²⁰

Lo que se pretende es que el proceso educativo abarque enseñanzas comunes que han de servir para la adquisición “de la cultura común, sustantiva y transversal, que la educación obligatoria debe proveer a todo ciudadano para una vida social integrada y una realización personal.”⁵²¹ Para ello, de acuerdo a la normativa específica señalada⁵²² el gobierno español, mediante los órganos de Administración de la educación, en virtud del principio de igualdad y equidad, se compromete a propiciar las oportunidades para que todos los alumnos y alumnas, al término de la escolaridad obligatoria, puedan realmente adquirir las competencias necesarias para asumir exitosamente los retos de la ciudadanía global en el siglo actual.

- ¿Qué entendemos por competencia?

La elaboración de un concepto de «competencia» se convierte en una tarea un tanto problemática debido al carácter ambiguo y polisémico del término y debido a su particular uso en

⁵²⁰ BOLÍVAR, A.: *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, España: Graó, 2007. Pág. 123

⁵²¹ BOLÍVAR, A.: *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, España: Graó, 2007. Pág. 124

⁵²² LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, REAL DECRETO 1631/2006, entre otros.

distintas disciplinas del saber como la lingüística, la filosofía, la sociología, la psicología, la economía y, por supuesto, la educación.⁵²³

Así, encontramos que en algunos campos del saber la competencia puede ser definida como «capacidad», «habilidad», «aptitud», «destreza», sin embargo, consideramos, en total acuerdo con Bolívar, que la capacidad, la aptitud y la destreza son “prerrequisitos necesarios para tener una competencia... mientras que la competencia es más amplia u holística y moviliza un conjunto de recursos para resolver situaciones con algún grado de complejidad”⁵²⁴. De manera que las habilidades se sitúan en el plano individual (capacidades o características personales), mientras que la competencia es un concepto *situado socialmente*, dependiente de unas demandas ya dadas.

⁵²³ En este sentido, MORALES M. S.: La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural. Tesis Doctoral, Valencia, 2007, nos señala que: “Existen varios modelos explicativos desde los cuales se han abordado las competencias históricamente. Las competencias en la psicología, por ejemplo, se han definido como competencias cognitivas generales y específicas, explicadas desde los modelos psicométricos de la inteligencia, los modelos de procesamiento de la información y el modelo de Piaget de desarrollo cognitivo. En la psicología del trabajo se habla de las competencias de acción, entendidas, como los prerrequisitos necesarios para cumplir las exigencias de una posición profesional particular, de un papel social o de un proyecto personal. En la lingüística encontramos el modelo de competencia-desempeño propuesto por Chomsky. En las teorías del discurso, encontramos las teorías de las competencias y actos comunicativos (Habermas; Wunderlich), y variantes como las competencias hermenéutico-analíticas, retórico-persuasivas, poética y estética. También se habla de competencia conceptual, competencia de procedimiento, competencia de desempeño, competencia heurística, competencia epistemológica, competencia actualizada, así como de competencias clave y metacompetencias.” Pág. 140-141

⁵²⁴ BOLÍVAR, A.: *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, España: Graó, 2007. Pág. 127

Tomando en consideración tales premisas podemos abordar algunos conceptos de competencia, más cercanos al campo educativo que a otros campos de saber:

1. Las competencias clave pueden ser definidas como el “conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo, debiendo ser desarrolladas para el final de la enseñanza obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida.”⁵²⁵

En esta definición podemos observar que el Grupo de Trabajo B de la Comisión Europea se apoya en la definición de las «competencias clave» que vienen a representar el aprendizaje instrumental, mediante el proceso educativo, de aquellos saberes, destrezas y actitudes necesarios en tres ámbitos de la vida: el cultural, que supone el ámbito de las aspiraciones, deseos y voluntad de aprendizaje permanente (que requiere la adquisición de un *capital cultural*); el de la ciudadanía activa para evitar riesgos de exclusión (que requiere la adquisición de un *capital social*); el ámbito laboral, que supone la adquisición de las competencias clave, necesarias para acceder a puestos de trabajo decente en el mercado laboral (que requiere la adquisición de un *capital humano*).⁵²⁶

⁵²⁵ Grupo de Trabajo B de la Comisión Europea, 2004

⁵²⁶ BOLÍVAR, A.: *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, España: Graó, 2007. Pág. 128

2. “Las competencias son aprendizajes, dominios que las personas construyen gracias a los recursos que poseen, a las experiencias educativas, a las oportunidades de ejercitación y a las demandas de su contexto. Las competencias son aprendizajes que se adquieren en un contexto determinado.”⁵²⁷

Esta definición de Morales, que se apoya en la definición de competencia del Proyecto DeSeCo⁵²⁸, está referida: primero, a la existencia de un conjunto de prerrequisitos (capacidades, aptitudes, destrezas) necesarios a los que los individuos o grupo de individuos pueden recurrir para sortear eficazmente exigencias específicas y complejas. En segundo lugar, la competencia supone, además, la existencia y el uso de elementos cognitivos, motivacionales, éticos, de voluntad y sociales. También, el concepto de competencia demanda de un grado suficiente de complejidad o de habilidad para cumplir con éxito la tarea o exigencia requerida. Y, por último, “los procesos de aprendizaje son una condición necesaria para la adquisición de prerrequisitos para el manejo exitoso de exigencias complejas. Esto

⁵²⁷ MORALES M. S.: La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural. Tesis Doctoral, Valencia, 2007. Pág. 155

⁵²⁸ Proyecto DeSeCo: “Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales” (En inglés “*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*”): “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand 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.” En <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/pdf>

significa que hay mucho que aprender, pero que no se puede enseñar de manera directa.”⁵²⁹

Finalmente podemos concluir con Bolívar que una competencia es “la capacidad o facultad para movilizar diversos recursos cognitivos y no cognitivos en orden a actuar, con pertinencia y eficacia, en un conjunto de situaciones, que pueden ser adquiridos en el curso de la vida por la educación formal, informal o por la propia experiencia.”⁵³⁰

- Las competencias de la Educación para la Ciudadanía en el Real decreto 1631

De acuerdo al Real Decreto 1631, la finalidad de la incorporación al currículo de algunas competencias básicas, que debe haber adquirido el alumno al término de una etapa o ciclo específico, responde a varias finalidades:

- a) La integración o globalización de los aprendizajes (formales, informales y no formales).
- b) Permitir su utilización de manera efectiva en cualquier situación o contexto cuando al individuo se le haga necesario.
- c) Establecer un norte para la enseñanza mediante la identificación de los contenidos imprescindibles y de su evaluación específica.

⁵²⁹ MORALES M. S.: La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural. Tesis Doctoral, Valencia, 2007. Pág. 142-143

⁵³⁰ BOLÍVAR, A.: *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, España: Graó, 2007. Pág. 129

d) Facilitar la toma de decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Son diversas las competencias previstas en relación al desarrollo de las múltiples áreas o materias establecidas en el currículo, sin embargo, según este Real Decreto:

...no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.⁵³¹

En consonancia con la propuesta de la Unión Europea el Real Decreto 1631/2006 establece como competencias básicas, que los alumnos deben haber adquirido al término de la Educación Secundaria Obligatoria, las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística: referida a la capacidad o el poder del alumnado para utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación, oral o escrito; como instrumentos de representación interpretación y comprensión de la realidad; como vía para la construcción y distribución del conocimiento; y como

⁵³¹ ANEXO I. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

elemento para la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.⁵³²

2. Competencia matemática. Supone que el alumno, al final del proceso educativo en la ESO, será capaz de utilizar espontáneamente, en sus interacciones sociales y a nivel personal, diversos tipos de elementos y razonamientos matemáticos para producir información, resolver problemas y tomar decisiones en su vida cotidiana.⁵³³

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Constituye la habilidad para interactuar con los diversos componentes físicos y conceptuales creados por el hombre. En tal sentido, se requiere un proceso de formación que permita el análisis de los fenómenos desde diferentes puntos de vista científicos.⁵³⁴

4. Tratamiento de la información y competencia digital. Puede ser entendida como el conjunto de habilidades y destrezas relacionadas con la búsqueda, selección, comprensión, análisis, síntesis, valoración, procesamiento y comunicación de información en diferentes lenguajes (verbal, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) que integra conocimientos, procedimientos y actitudes que

⁵³² MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Ley Orgánica de Educación (LOE). Enseñanzas mínimas. Educación Secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica, 2007. Pág. 42

⁵³³ CALLEJO, L., GOÑI, J. (Coords.): *Educación matemática y ciudadanía*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 2010.

⁵³⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica, 2009. Pág. 119

van, desde la disposición abierta y esforzada a buscar y contrastar información, hasta su transmisión en distintos soportes (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia), una vez tratada.⁵³⁵

5. Competencia social y ciudadana. Comprende la adquisición de habilidades, capacidades y conocimientos para comprender la realidad en que se vive; igualmente para cooperar, para convivir y ejercer la ciudadanía democrática desde la perspectiva de una sociedad plural. También supone la capacidad para comprometerse en la lucha por el desarrollo personal y social, lo que incluye el aprendizaje de los procesos de participación, responsabilidad y toma de decisiones.⁵³⁶

6. Competencia cultural y artística. Relacionada con el conjunto de destrezas y habilidades que capacitan al alumno para: apreciar y disfrutar el arte y otras manifestaciones culturales; para el uso de diversos recursos de expresión artística para realizar creaciones propias. Lo señalado requiere: el conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas; una actitud abierta, respetuosa, colaborativa; la voluntad de cultivar las propias capacidades estéticas y creadoras; la disposición a contribuir a la preservación del patrimonio artístico y cultural independientemente del lugar al que pertenezcan.⁵³⁷

⁵³⁵ ESCAMILLA, A.: *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona, España: Editorial Graó de IRIF, S.L. 2008. Pág. 77-78

⁵³⁶ MOYA, J. y LUENGO, F. (coord.): *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 2011. Pág. 29-48

⁵³⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Ley Orgánica de Educación (LOE). Enseñanzas mínimas. Educación Secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica, 2007. Pág. 56

7. Competencia para aprender a aprender. Referida a la capacidad para iniciarse en el aprendizaje y de adquirir habilidades para mejorar dicho proceso de acuerdo a los objetivos y necesidades propias. La adquisición de tal competencia requiere también, por un lado, la autoconciencia sobre las propias capacidades y limitaciones y de los procesos y recursos para optimizarlos. Por el otro en un sentimiento de confianza en uno mismo y de gusto y deseo de aprender.⁵³⁸

8. Autonomía e iniciativa personal. Esta referida al aprendizaje y aplicación por parte de los alumnos de valores y actitudes personales, como la responsabilidad, perseverancia, el conocimiento de sí mismos, la autoestima, la creatividad, autocrítica y control emocional, la conciencia en las elecciones y en el cálculo de riesgos, el saber enfrentar y afrontar los problemas, el aprender de los errores, entre otros.⁵³⁹

Cada área, materia o asignatura que forma parte de la estructura del currículo para una etapa específica del proceso educativo contiene los referentes que permitirán la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas esperadas, puesto que:

...en cada materia se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las que se orienta en

⁵³⁸ MOYA, J. y LUENGO, F. (coord.): *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 2011. Pág. 29-48

⁵³⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Ley Orgánica de Educación (LOE). Enseñanzas mínimas. Educación Secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica, 2007. Pág. 59

mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación, sirven de referencia para valorar el progresivo grado de adquisición.⁵⁴⁰

De manera que, en función de circunscribirnos al ámbito específico de nuestra investigación, sólo ampliaremos brevemente la competencia social y ciudadana.

- **La competencia social y ciudadana.**

El desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía, de acuerdo a lo definido como competencia, contiene los referentes específicos para la adquisición y el desarrollo de la *competencia social y ciudadana* que en términos del Real Decreto 1631/2006:

...hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.⁵⁴¹

El logro de la *competencia social y ciudadana*, entonces, se verá reflejado en el logro de unos indicadores de la evaluación

⁵⁴⁰ ANEXO I. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

⁵⁴¹ ANEXO I. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

específicos para cada objetivo planificado. Así, el currículo establece que para el desarrollo del objetivo *Pertenencia y ciudadanía*, las competencias esperadas son: a) el conocimiento y la práctica de aquellos valores democráticos que posibiliten la convivencia en los ámbitos de interacción de los alumnos; b) la participación activa de los alumnos en actividades del entorno; c) la resolución asertiva de conflictos mediante el diálogo y la mediación.

En cuanto al objetivo *Identidad y Autonomía* dichas competencias son: a) el autoconocimiento; b) el reconocimiento de los componentes individuales y colectivos del hombre; c) expresión de sentimientos y pensamientos; d) Valoración de la dignidad humana y uso responsable y autónomo de la libertad.

En relación al objetivo *Convivencia y valores cívicos* las competencias serían: a) argumentación de los propios juicios y opiniones; b) autocrítica y aceptación de las diferencias frente a los demás; c) rechazo a la discriminación de cualquier tipo; d) valoración y respeto a otras costumbres y culturas.

Si tomamos en consideración los objetivos señalados y los contenidos explicitados en los diversos libros de texto, antes señalados, en los que se establecen la enseñanza y aprendizaje de temas como los Derechos Humanos y sus principios, las sociedades democráticas y sus valores y rasgos distintivos, la discriminación, la xenofobia, el aborto, la orientación sexual, el estudio aconfesional de las religiones, el racismo, el multiculturalismo, el consumismo, las guerras y los desplazamientos, la prostitución, la explotación, la

esclavitud, la Globalización, y en fin, tantos temas que se presentan como posibles objetos de discusión y debate en el aula, entonces, podemos entender la razón de las competencias previstas. Tal como lo indica el Real Decreto 1631/2006:

La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.⁵⁴²

En consecuencia, junto con otras competencias como las comunicativas, culturales, de autonomía e iniciativa personal, la competencia social y ciudadana pretende que los alumnos adquieran y desarrollen las herramientas necesarias para desenvolverse socialmente utilizando el juicio moral en la toma de decisiones, ejerciendo su derecho a participar activamente en los asuntos públicos y ejerciendo con responsabilidad sus derechos y deberes ciudadanos.

En el siguiente cuadro podemos observar, a modo de resumen, los objetivos, contenidos y competencias previstas para ser

⁵⁴² ANEXO I. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

desarrollados en el marco de la asignatura Educación para la Ciudadanía antes explanados:

Cuadro resumen de los objetivos generales y específicos, contenidos y evaluación por competencias establecidos en el Real decreto 1631/2006 para la asignatura EpC			
OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS
<p>La Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía en el tercer curso de la ESO tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades siguientes:</p> <p><i>1. Aprender a ser y actuar de manera autónoma. Identidad y Autonomía</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y aceptar críticamente la propia identidad. - Desarrollar la autoestima, la autogestión de las emociones y conductas y la toma de decisiones. - Respetar las diferencias con los otros y desarrollando la capacidad de diálogo y la empatía. - Desarrollar la afectividad en todos los ámbitos de la personalidad - Reconocer y desarrollar actitudes saludables, identificando las prácticas de riesgo. - Reconocer los valores del esfuerzo personal, aprendiendo de los propios éxitos y asumiendo los errores y los riesgos. - Asumir con la responsabilidad que implica el uso de la libertad de elección. - Desarrollar la capacidad crítica y la iniciativa personal. - Asumir responsabilidades y actuar con autonomía en la vida cotidiana y en las relaciones de grupo, aplicando las normas de convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rasgos constitutivos de la propia identidad. - La identidad de género. - Valoración de los intereses personales, del bienestar propio y de los otros. - Expresión y gestión de las propias emociones y autogestión de las propias conductas. - Valoración de la dignidad, la libertad y la responsabilidad en la toma de decisiones, desarrollando la autonomía personal y la autoestima. - Conocimiento y cuidado del propio cuerpo, desarrollando hábitos de salud y movilidad segura e identificando conductas de riesgo. - Valoración de la diversidad de las relaciones afectivas y sexuales desde el respeto, la confianza, la igualdad y la capacidad de decisión, rechazando los prejuicios y estereotipos y las relaciones basadas en el dominio del otro. - Distinción y relación entre los derechos individuales y derechos colectivos - Distinción entre los derechos y deberes, reconociendo su carácter universal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los componentes individuales y colectivos de la dimensión humana - Expresar las propias emociones respetando las de los otros desde la valoración de la dignidad y la libertad humanas.
<p><i>2. Aprender a convivir. Convivencia y valores cívicos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a pensar y a comunicar los sentimientos, emociones y las opiniones. - Desarrollar la capacidad de escucha y de exposición argumentada de las propias opiniones y respeto por las de los otros. - Usar el diálogo y la mediación para abordar los conflictos. - Conocer y asumir los derechos y deberes enunciados en las normas tanto regionales, nacionales como las de carácter internacional. - Reconocer estos derechos 	<ul style="list-style-type: none"> - Declaración Universal de los Derechos Humanos. El rechazo a las violaciones de estos derechos a nivel global y análisis de la situación en el entorno próximo. - Diferencias de género como un elemento enriquecedor de las relaciones interpersonales. - Igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en cualquier otro ámbito de relación. - Comportamientos y actitudes discriminatorias. - La diversidad social, cultural, afectiva y de opciones religiosas y laicas que se 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de juicios y opiniones propias de forma argumentada - Desarrollo de una actitud autocrítica y aceptación de las discrepancias con los otros. - Identificación y rechazo a los factores de discriminación hacia personas por motivo de origen, género, creencias, ideología y orientación afectivo-sexual en las sociedades actuales. - Manifestación de una actitud respetuosa y empática hacia costumbres, valores,

	<p>como referencias éticas de conducta y como conquistas históricas inacabadas.</p> <p>-Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos.</p> <p>- Identificar y rechazar situaciones de discriminación y violencia de género.</p> <p>Reconocer la diversidad social y cultural como enriquecedora de la convivencia.</p> <p>- Mostrar respeto por culturas diferentes a la propia y valorar las costumbres y estilos de vida propios como signos de identidad y formas de cohesión social.</p>	<p>manifiestan en nuestro entorno.</p> <p>- El régimen democrático y su funcionamiento. Las administraciones.</p> <p>- La participación ciudadana en el funcionamiento de las instituciones.</p> <p>- Normas de participación ciudadana. – El diálogo y la mediación como instrumentos para resolver los problemas de convivencia y los conflictos de intereses entre iguales y en las relaciones intergeneracionales.</p> <p>-La comprensión, cooperación y solidaridad con personas dependientes y colectivos en situaciones desfavorecidas.</p>	<p>sentimientos y formas de vida diferentes a la propia.</p>
<p><i>3. Aprender a ser ciudadanos y ciudadanas en un mundo global. Pertenencia y ciudadanía</i></p>	<p>- Desarrollar la iniciativa personal para aprender a asumir los deberes ciudadanos y compromisos sociales.</p> <p>-Concienciar sobre la pertenencia a los diferentes ámbitos de ciudadanía propios y de la necesidad de contribuir a su desarrollo y a su mejora.</p> <p>-Identificar y rechazar las situaciones de injusticia y discriminación, en razón de género, origen o creencias, dentro y fuera del propio entorno.</p> <p>- Valorar la importancia de formas de cooperación ciudadana, como el asociacionismo y el voluntariado.</p> <p>- Reflexionar sobre las causas y las consecuencias de las desigualdades económicas y sociales y de los conflictos bélicos.</p> <p>- Identificar estrategias y alternativas para conseguir a una sociedad más justa y equitativa.</p> <p>- Valorar y cuidar el medio e identificar las acciones individuales, colectivas e institucionales para su preservación.</p> <p>- Asumir comportamientos de consumo responsable que contribuyan a la sostenibilidad.</p> <p>- Identificar los rasgos básicos del lenguaje de la publicidad y de los medios de comunicación e interpretar críticamente sus mensajes, valorando la incidencia que</p>	<p>- Las causas de marginación, desigualdad e injusticia social en el mundo, incidiendo especialmente en la privación de los niños del derecho a la educación.</p> <p>-Causas y consecuencias de los conflictos a nivel mundial, reconociendo el papel de los organismos internacionales.</p> <p>-Actitudes y estrategias de construcción de la paz.</p> <p>-La vida de las personas de diferentes partes del mundo y los criterios de igualdad, respeto y cooperación implicados en estas relaciones.</p> <p>- Acciones solidarias e iniciativas de voluntariado.</p> <p>-Defensa y cuidado del entorno y el consumo responsable.</p> <p>-Los medios de comunicación y el lenguaje publicitario.</p> <p>-Las conductas responsables en torno a las TIC (autonomía, autocontrol, seguridad) y reflexión crítica sobre los valores y modelos que transmiten algunos juegos interactivos.</p> <p>- Las normas cívicas y la participación en actividades sociales del entorno próximo, asumiendo responsabilidades y trabajando de forma cooperativa.</p>	<p>Identificación y asunción de los valores cívicos de la sociedad democrática en situaciones de convivencia del entorno inmediato.</p> <p>- Participación en la vida del centro y del entorno, desarrollando habilidades sociales de respeto y usando el diálogo y la mediación como instrumentos para resolver los conflictos.</p>

	tienen en la propia toma de decisiones.		
--	---	--	--

Cuadro N° 6. Elaboración propia

A manera de conclusión podemos señalar que los objetivos, contenidos y competencias previstos en el Real Decreto 1631/2006, evidencian la clara intención del legislador de que el proceso educativo formal propicie oportunidades pedagógicas reales para el aprendizaje teórico y práctico de todos aquellos saberes, conceptos, habilidades, procedimientos y actitudes que orienten la acción y actuación del estudiantado. El fin último es que el alumnado aprenda a decidir autónomamente y a interrelacionarse en todos los ámbitos de su vida de acuerdo a los valores de la democracia. La efectividad de los objetivos curriculares propuestos favorecería, indudablemente, la convivencia ciudadana.

6.2.2.4. Aspectos pedagógicos previstos para la asignatura

Según las disposiciones normativas establecidas en la Constitución española, la educación, como uno de los derechos fundamentales reconocidos a los ciudadanos, aparece circunscrita a unos principios básicos y unos fines específicos⁵⁴³ que han funcionado como norte para la Reforma Educativa del sistema educativo español. El artículo 27 de la Constitución española, ya referido, entre otros aspectos, comporta:

⁵⁴³ Cf. Capítulo 3, incisos 3.3 y 3.4. del presente trabajo de investigación.

...la obligación del Estado de garantizar los servicios educativos a todos los españoles en condiciones de igualdad y respeto de la libertad individual y la participación democrática. Muy especialmente, se prevé la participación de todos los sectores involucrados en la organización general de la educación, así como la participación de profesores, padres y, en algunos casos, los alumnos, en el control y la gestión de todas las instituciones públicas y financiadas con fondos públicos de educación... también se ocupa de otros derechos fundamentales que influyen en la educación como la libertad académica, la libertad ideológica y religiosa, el derecho a la cultura, los derechos del niño de conformidad con los acuerdos internacionales, los derechos humanos en general y los derechos de aquellos con discapacidades físicas, sensoriales o discapacidad mental.⁵⁴⁴

En otras palabras, la Carta Magna, además de regular los aspectos relativos al proceso de enseñanza aprendizaje, establece los fundamentos legales necesarios para incorporar en el sistema educativo, como parte del currículo, los procedimientos, estrategias y las normas necesarias para el desarrollo integral de los alumnas y alumnos. Para ello se requiere la participación efectiva de todas las instancias de la sociedad, bajo la estricta vigilancia y supervisión del Estado. Ese desarrollo integral abarca, además de los contenidos de carácter conceptual, todos aquellos aspectos educativos dirigidos a formar, orientar y/o reorientar actitudes y acciones relacionadas con los valores que encarnan la democracia: igualdad, libertad, derechos

⁵⁴⁴ RED EURYDICE

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=ES&lang=EN&fragment=15>

humanos, convivencia democrática y responsable, solidaridad, respeto y tolerancia ante la diferencia, participación ciudadana, etc., con la finalidad de formar al ciudadano democrático, responsable y participativo que requiere la sociedad.

En el mismo orden de ideas, atendiendo a las prescripciones constitucionales, la Ley Orgánica de Educación en su preámbulo establece la importancia de la educación dirigida, especialmente, a los más jóvenes “para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.”⁵⁴⁵ Orientaciones que reúnen en su seno, en plena concordancia con la Carta Magna, la necesidad de ofrecer a los niños, niñas y adolescentes un proceso educativo integral y de calidad que permita alcanzar los fines de la educación legal y constitucionalmente previstos ya mencionados.

Igualmente, la Ley Orgánica de Educación establece la importancia del proceso educativo como el medio más eficaz de conocimiento, construcción y renovación y transmisión de: “...la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.”⁵⁴⁶

⁵⁴⁵ Preámbulo de la LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN.

⁵⁴⁶ Ibid.

Como podemos deducir, tanto la Constitución como la norma específica por excelencia, la LOE, establecen la urgente necesidad de plantearse la educación según procesos educativos orientados a la formación ética, moral, cívica y ciudadana de los estudiantes, por cuanto que “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.”⁵⁴⁷

En el mismo sentido, la ORDEN ECI/2220/ de 12 de julio de 2007, por la que se establece el *currículo* y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria, establece en su artículo 3 que: “La finalidad de la ESO consiste en lograr que los alumnos y las alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.”⁵⁴⁸

Una vez más, en consonancia con las normas de carácter nacional, así como con las normas y orientaciones supranacionales, se establece la educación como el medio para la formación integral del hombre con la esperanza de que aquél, merced su proceso educativo, se incorpore autónoma y responsablemente al ejercicio de sus derechos y cumplimiento de sus deberes ciudadanos.

⁵⁴⁷ Preámbulo de la LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN.

⁵⁴⁸ Artículo 3 de la ORDEN ECI/2220/ de 12 de julio de 2007, por la que se establece el *currículo* y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria

Igualmente, de la lectura del artículo 4 de la misma orden 2220⁵⁴⁹ , que establece los objetivos de esta etapa de estudios,

⁵⁴⁹ ORDEN ECI/2220/ de 12 de julio de 2007, por la que se establece el *currículo* y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria. Artículo 4. *Objetivos de la Educación secundaria obligatoria.*

La ESO contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- l) Apremiar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.
- m) Conocer y apreciar las peculiaridades físicas, lingüísticas, sociales y culturales del territorio en que se vive, valorando sus interrelaciones.

podemos observar que la esencia y la naturaleza de dichos objetivos, aunque no descuidan la importancia del desarrollo cognitivo en áreas fundamentales para el aprendizaje (lengua y escritura, razonamiento lógico, conocimiento de las nuevas Tecnologías en Información y Comunicación, Ciencias del mundo Contemporáneo, etc.), se centran esencialmente en el desarrollo de hábitos, actitudes, habilidades y capacidades necesarias para desenvolverse autónoma y responsablemente en los diversos ámbitos de interrelación de los individuos en la sociedad actual con miras a obtener fundamentalmente los alcances relacionados con la competencia social y ciudadana en los educandos.

Por tanto, es llamativo, que la mayoría de los objetivos planteados en dicha orden 2220 (e igualmente en el artículo 22 de la LOE) estén en directa relación con los objetivos establecidos para una sola asignatura: la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. La lectura de los términos en que están establecidos los objetivos en el artículo 3 del Real Decreto 1631 (por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria) y la orden 2220 (que establece el currículo y regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria), que en estos momentos nos ocupa, así como en el artículo 23 de la Ley Orgánica de Educación, muestran que para el gobierno nacional son de vital importancia, para el logro del desarrollo de la política educativa nacional y europea en materia educativa, fundamentalmente aquellos objetivos relacionados con la formación de actitudes, valores, expresión de sentimientos. Es decir, objetivos encaminados a formar a los alumnos en prácticas cotidianas de convivencia democrática y

participación; en definitiva, a formar en aras del alcance de una ciudadanía democrática responsable.

Este hecho nos indica la importancia que supone la Educación para la Ciudadanía en estos momentos para la sociedad española y para el resto de Europa, en pro de lograr consolidar uno de los grandes objetivos de la Política Educativa de la Unión Europea, cual es, la convergencia de los sistemas educativos de los países miembros de la Unión, en sistemas educativos orientados a la formación de una ciudadanía europea, cuyos ciudadanos actúen responsablemente y estén comprometidos con los cometidos sociales y educativos de cada país de la Unión, del continente y del resto del mundo.

En cuanto a los aspectos pedagógicos relativos a la asignatura Educación para la Ciudadanía, es necesario reiterar que las formulaciones específicas para dicha materia, –e incluso en cuanto a las reformas que ha sufrido el sistema educativo español –, tal como lo indica la Ley Orgánica de Educación en su preámbulo, se inspiran “en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la UE para los próximos años.”⁵⁵⁰

Para ello es fundamental mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación y, en consecuencia, establecer una serie concatenada de acciones dirigidas a lograrlo. Acciones que debido a la delimitación del tema que nos ocupa sólo podremos mencionar:

⁵⁵⁰ Preámbulo. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN..

- ✓ La formación de los docentes.
- ✓ Desarrollar de las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento.
- ✓ Garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación.
- ✓ Aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos.
- ✓ Aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos.
- ✓ Facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación.
- ✓ Hacer el aprendizaje más atractivo.
- ✓ Promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.
- ✓ Abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general.
- ✓ Desarrollar el espíritu emprendedor.
- ✓ Mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros.
- ✓ Aumentar la movilidad y los intercambios.
- ✓ Reforzar la cooperación europea.

Por otro lado, aunque la norma específica no establece que el docente responsable de la asignatura Educación para la Ciudadanía deba tener una formación determinada en el área, desde nuestra consideración, sería conveniente la formación del docente en aspectos fundamentales al logro de los objetivos y las competencias de la asignatura.

Ello se puede alcanzar mediante jornadas de formación en temas esenciales a dicha asignatura como: los Derechos Humanos; métodos didácticos y pedagógicos para la educación y el desarrollo moral y cognitivo de niños y adolescentes; educación multicultural, pluricultural y diversidad cultural; los valores y la educación de paz; la UE y sus políticas educativas; la ciudadanía europea; Globalización, etc. Consideramos que se requiere un docente que posea, además, un amplio conocimiento y una amplia cultura en cuanto al acontecer socio-político del mundo.

Igualmente, es necesario decir, que la consecución de los objetivos previstos y el alcance de las competencias deseadas en el marco de la asignatura (y del proceso educativo en general) debe fundarse en otros principios de igual relevancia, a saber:

- a) La concepción del proceso educativo como un *continuum*.
- b) Concebir el sistema educativo de manera más flexible.
- c) Establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa.
- d) El compromiso del profesorado.

a) La concepción del proceso educativo como un *continuum*: es decir, una actividad vital concebida, desde el principio de la permanencia, como un proceso presente a lo largo de la vida del ser humano. Debe establecerse mediante el uso de estrategias y metodologías orientadas a incentivar en los jóvenes el deseo de

continuar aprendiendo y a desarrollar su capacidad para continuar aprendiendo por sí mismos.

En la actualidad, con el desarrollo y cambio veloz de la sociedad del conocimiento, la idea de una formación básica, hasta un momento determinado, se hace insuficiente, por cuanto que las relaciones en el mundo laboral y social, siempre basadas en la competencia, y que cada día generan nuevas necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales, requieren que el ciudadano esté más informado y formado en cuanto al acontecer mundial, obligando al ciudadano a que amplíe permanentemente su campo de formación. Por tanto, se deben crear plataformas para que los jóvenes profesionales tengan realmente posibilidades de combinar sus actividades laborales y sociales con un proceso educativo que les permita actualizar su formación.

b) Concebir el sistema educativo de manera más flexible: para “permitir que los jóvenes que abandonaron sus estudios de manera temprana puedan retomarlos y completarlos y que las personas adultas puedan continuar su aprendizaje a lo largo de la vida (así como) establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales.”⁵⁵¹

⁵⁵¹ RED EURYDICE
<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=ES&lang=EN&fragment=15>

c) Establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa: alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación. Este principio se convierte en una estrategia relevante en cuanto a los logros de la asignatura que nos ocupa, por cuanto que un análisis atento del desarrollo de dicha asignatura, basado en las relaciones de documentos de planificación de los docentes; en entrevistas y conversaciones con éstos y con alumnos para determinar el grado de aceptación (o no) y los objetivos desarrollados y alcanzados; en la observación de la práctica educativa en relación con lo establecido por la administración estatal y del centro; en la revisión y estudio sistemático de los resultados del proceso evaluativo de los alumnos etc., permitirá determinar las reorientaciones y cambios necesarios (si fuere el caso) en el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.

d) El compromiso del profesorado que en ellos trabaja, así como el reconocimiento de su función social por parte de la Administración pública y de la sociedad. El logro de los objetivos establecidos para la asignatura EpC, mediante un proceso educativo integral y de calidad: el convertir los sueños en realidades; los objetivos planteados en logros concretos; alcanzar que alumnos, padres, madres y comunidad se involucren en el proceso de formación, socialización de convivencia democrática sólo es posible si desde la escuela se irradia ese compromiso hacia todos los sectores de la comunidad. Es decir, que siempre se requiere un motor que dé impulso a los proyectos. Y el

proyecto de lograr la formación social, moral, ética y ciudadana de los alumnos, descansa en el compromiso decidido de los docentes del centro escolar, de modo que los éxitos (o los fracasos) dependerán en buena parte de las buenas (o malas) acciones y prácticas que, en materia educativa, realicen.

Sabemos que la educación de los más jóvenes es responsabilidad de todos, pero históricamente, los éxitos institucionales de la educación han recaído sobre sus profesionales y, en la actualidad, aún sigue siendo así. Sin embargo, para ello también se requiere la acción decidida de la administración pública en general, para lograr que los docentes recuperen el espacio perdido en la sociedad y vuelvan a ser reconocidos y respetados por lo que siempre han sido y son: la baza fundamental en el desarrollo de cualquier sociedad del mundo, por cuanto que por sus manos pasa el “material” fundamental para el desarrollo de la cultura y de las sociedades: los seres humanos.

6.2.3. El método didáctico

En el mismo orden de ideas, la ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria, establece en su artículo 8 los principios metodológicos para esta etapa de estudios.⁵⁵²

⁵⁵² ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio. Artículo 8. *Principios metodológicos.*

1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada orientada a lograr el máximo desarrollo de cada alumno y alumna, y

Como hemos venido señalando las normas relativas a la organización de los cursos, al currículo en general y a las funciones del profesorado y del centro docente no discriminan entre las materias y/o asignaturas. Son normas destinadas a servir de orientación en el desarrollo del proceso educativo y en el funcionamiento de los centros escolares. En este sentido, al establecer el método didáctico para una asignatura o grupos de asignaturas en particular, estas orientaciones normativas deben ser adecuadas a los propósitos que se persiguen con dicha(s) asignatura(s). De tal manera que, en cuanto a la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, igualmente se utilizarán las prescripciones que están establecidas para la etapa de la ESO con las especificaciones correspondientes.

Los principios metodológicos establecidos en el mencionado artículo 8 de la ORDEN ECI/2220, en plena correspondencia con el artículo 26 de la LOE ordenan que el método didáctico debe considerar los siguientes aspectos:

en la respuesta a las dificultades de aprendizaje ya identificadas o en aquellas que surjan a lo largo de la etapa.

2. La metodología didáctica será fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, y dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos aspectos más directamente relacionados con las competencias básicas.

3. La acción educativa procurará la integración de los aprendizajes poniendo de manifiesto las relaciones entre las materias y su vinculación con la realidad. Asimismo deberá promover el trabajo en equipo y favorecer una progresiva autonomía de los alumnos que contribuya a desarrollar la capacidad de aprender por sí mismos.

4. Sin perjuicio de su tratamiento específico en las materias del ámbito lingüístico, en todas las materias se planificarán actividades que fomenten la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y el desarrollo de la capacidad para dialogar y expresarse en público. Los centros deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado a la lectura en todos los cursos de la etapa.

5. La educación en valores deberá formar parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje por ser uno de los elementos relevantes en la educación del alumnado.

6. La comunicación audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación serán objeto de tratamiento en todas las materias de la etapa.

1. Proceso educativo holístico e integral.
2. La didáctica metodológica debe ser comunicativa, activa y participativa.
3. La planificación de actividades de aprendizaje en grupos o cooperativo.
4. Integración de los aprendizajes poniendo de manifiesto las relaciones entre las materias y su vinculación con la realidad.
5. El proceso evaluativo con fines didácticos.

1. Proceso educativo holístico e integral. Se espera que el proceso educativo de los alumnos y alumnas considere las peculiaridades y diversidades (físicas, cognitivas, culturales, económicas, lingüísticas, etc.) para establecer acciones y estrategias encaminados a atenderlos individualmente, en la intención de orientarlos en su desarrollo integral y ayudarlos a superar las posibles dificultades en el aprendizaje que se hayan detectado.⁵⁵³

Este principio metodológico, es crucial, en las condiciones actuales de pluralismo cultural presente en las aulas españolas, para ayudar a superar situaciones de posible minusvalía de alumnos llegados de otras latitudes del globo, por cuanto que lo más probable es que estén en desventaja en cuanto al conocimiento de la lengua, de la historia y la geografía del país, entre otros. La atención individualizada, mediante estrategias como las aulas de acogida, suponen un punto de apoyo para superar dichas dificultades.

⁵⁵³ GONZÁLEZ, A.: *Educación holística*. Barcelona, España: Kairós, S.A, 2009. Pág. 177-178.

En relación a la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, igualmente el principio de atención a la diversidad se constituye en una oportunidad para incorporar al grupo en general en la tarea de aceptar e integrar, respetando la diferencia, a aquellos y aquellas que, por razones de origen geográfico, étnico, social y/o cultural son distintos (as) al resto de la clase. La asunción, por parte de todos los participantes en el proceso educativo, de su cuota de responsabilidad en el entramado de relaciones que en la escuela se suscitan, es de vital importancia para estimular a los alumnos más aventajados, a los que voluntariamente lo decidan e incluso a los que en principio se nieguen a hacerlo, en la tarea de ofrecer atención individualizada a aquellos que están en franca desventaja por las razones que fuere.

Es una manera de considerar adecuadamente la importancia de la intersubjetividad, y de practicar, desde la clase misma (con la posibilidad de que se haga extensiva fuera de sus paredes), valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, el afecto, la preocupación por los problemas de los “otros”, el interés por la diversidad cultural, etc. porque como dice Savater “lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos «cultura» sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias.”⁵⁵⁴

⁵⁵⁴ SAVATER, F.: *El Valor de Educar*. Colombia: Editorial Ariel, 1997. Pág. 30

2. La didáctica metodológica debe ser comunicativa, activa y participativa. La norma específica, ORDEN ECI/2220 citada, establece además que, metodológicamente, la didáctica debe ser comunicativa, activa y participativa y esencialmente dirigida a alcanzar los objetivos directamente relacionados con las competencias básicas.

En relación a la comunicación como principio subyacente de la didáctica metodológica para el desarrollo de la EpC es necesario referir, siguiendo a Habermas, que sólo existirá una acción comunicativa en el proceso educativo en la medida en que todos los interlocutores, empleen frases, discursos, argumentos, que resulten comprensibles “a los hablantes, al auditorio y a las personas de la misma comunidad lingüística que casualmente se encuentren allí.”⁵⁵⁵

En virtud de ello, es decir, en razón de que lo que dice alguien sea comprendido por otro alguien, y que este “otro alguien” participe de la *interacción comunicativa*, es que podemos hablar de un proceso real de acción comunicativa. Esta situación, por un lado, requiere que haya un hablante que emplee un lenguaje que le permita entenderse, comunicarse, con otro hablante (o con un auditorio), sobre algo que quiere decir o transmitir. Por otro lado, exige que el interlocutor en el proceso de entendimiento de lo que le dice el hablante, participe de la acción comunicativa, usando para ello también un lenguaje que le

⁵⁵⁵ HABERMAS, J.: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta, S.A., 2008. Pág. 34

permita emitir opiniones y comunicarse con los demás miembros “de su comunidad lingüística *sobre* algo en el mundo.”⁵⁵⁶

En función de este principio el docente, para lograr un objetivo específico desde el enfoque comunicativo, debe atender a la certeza de que lo apropiado es contextualizar los contenidos. Es decir, si lo que se pretende es que las clases sean activas y participativas, no hay mejor estrategia que traer al aula la experiencia vital del alumnado. En tal circunstancia se observan cambios importantes en la participación de aquellos, porque muestran que son capaces de argumentar, razonar, asumir y defender posturas de manera lógica y autónoma. El docente debe servir allí de orientador y de guía para corregir desaciertos, aclarar dudas y profundizar en los temas que se discuten.

Además, la contextualización permite que los temas y contenidos se comprendan mejor desde la orientación que ofrece el qué, cómo, cuándo, por qué, quién (es), dónde del hecho producido que es objeto de aprendizaje. En otras palabras, cuando se trata de temas del mundo global, lo recomendable es la introducción el alumno en la cultura específica del ámbito al cual pertenece la información que se está suministrando.⁵⁵⁷

En definitiva lo que se pretende es evitar el parcelamiento del conocimiento para evitar que los significados que se procuran transmitir

⁵⁵⁶ HABERMAS, J.: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta, S.A., 2008. Pág. 34

⁵⁵⁷ NUSSBAUM, M.: Educación ciudadana: los sentimientos morales (y antimorales). En NUSSBAUM, M.: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2010. Pág. 51-74

mediante la comunicación puedan resultar incomprensibles. Menudo peso carga sobre sus hombros el docente pues debe luchar contra la práctica institucionalizada de fragmentación y disociación del saber. Y debe hacerlo porque como dice Morin “Una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable.”⁵⁵⁸

En cuanto a la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, la didáctica comunicativa se convierte en una herramienta fundamental para que el profesor, yendo más allá de las orientaciones de los textos elegidos, se centre a conciencia en las necesidades reales de los alumnos para incentivar su interés y motivación por lo que se les intenta transmitir.⁵⁵⁹

Por otro lado, la práctica comunicativa lo que pretende primordialmente es que los alumnos sean capaces de comunicarse adecuadamente en situaciones reales, en el ámbito de su experiencia, en sus interrelaciones cotidianas.

Para lograr esta motivación en la experiencia de la intersubjetividad lo viable es presentar información que tenga relación con la sociedad a la que se pertenece; o, como lo hemos referido

⁵⁵⁸ MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una Reforma Educativa*. Argentina: Nueva Visión, 1999, pág. 14

⁵⁵⁹ NUCCI, L.: Integración de la educación en valores en el currículo: un enfoque dimensional. En NUCCI, L.: *La dimensión moral en la educación*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2003. Pág. 243-277

anteriormente, si es información de otras latitudes situar correctamente al estudiante frente a los acontecimientos.

Igualmente existe una estrategia que, en cuanto a competencia comunicativa, es muy eficaz: la creación de simulacros, representaciones teatrales y escenográficas dentro del aula. En este sentido, es pertinente ofrecer a los alumnos (as) la oportunidad para que creen sus propios guiones; o cuenten experiencias propias o ajenas (reales) relacionadas con el tema que se está tratando, por cuanto que mientras más elementos de la vida cotidiana se hacen presentes en la acción comunicativa, esta fluirá con más facilidad.

En cuanto a los caracteres de una didáctica activa y participativa, es necesario acotar que la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, no es teórica por esencia y naturaleza. Evidentemente contiene un corpus teórico conceptual pero, más allá de su aprendizaje memorístico e instrumental, persigue la formación de actitudes y prácticas democráticas, el conocimiento y la valoración de los Derechos Humanos, el respeto por las normas y valores constitucionales, el desarrollo de la propia personalidad en plena consonancia con los valores y normas socialmente establecidos y compartidos como alternativa para la convivencia democrática. En consecuencia, las estrategias metodológicas que apuntan o que facilitan el logro de los objetivos pretendidos, pasan por la didáctica comunicativa señalada.

Tal como se señala en la RED EURYDICE en el Informe sobre el Sistema Educativo español: “Un principio en el que deberían basarse

radica en que la ciudadanía se aprende practicándola ya que la interiorización de los valores cívicos libertad, igualdad, respeto activo, solidaridad o diálogo se van adquiriendo ejercitándolos de manera continuada.”⁵⁶⁰

En atención a ello las estrategias didácticas diseñadas para el desarrollo de la asignatura deben incluir el logro de competencias conceptuales, pero más importante aún, deben encaminarse al desarrollo de competencias sociales, comunicativas y ciudadanas, por cuanto que tales estrategias didácticas favorecerán “la sensibilización, toma de conciencia, conocimiento y adquisición de los hábitos cívicos.”⁵⁶¹

La participación como estrategia didáctica-metodológica para el desarrollo de la asignatura, se convierte en uno de los ejes vertebradores de la formación ciudadana, puesto que la incorporación real, activa y responsable de los alumnos en los procesos de formación propios y grupales; así como el manejo conceptual de los alcances legales y sociales del derecho a participar, propiciarán la formación de prácticas que, originadas en la clase, puedan convertirse en sanos hábitos que encontrarán otros espacios donde ejercerlos más allá del eje de intervención de la escuela y la familia, en las instancias propias de la vida pública.⁵⁶²

⁵⁶⁰ RED EURYDICE en el Informe sobre el Sistema Educativo español

⁵⁶¹ RED EURYDICE en el Informe sobre el Sistema Educativo español

⁵⁶² NUSSBAUM, M.: Educación ciudadana: los sentimientos morales (y antimorales). En NUSSBAUM, M.: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2010. Pág. 51-74

Debe resaltarse la conveniencia de otorgar un papel central a la participación del alumno en la construcción de su conocimiento utilizando estrategias de enseñanza y aprendizaje que lo favorezcan.

3. La planificación de actividades de aprendizaje en grupos o cooperativo. Esta estrategia didáctica adecuada para esta etapa y para la asignatura que nos interesa pretende que los alumnos sean capaces de construir su propio conocimiento cuando, en dicho proceso, interactúan adecuadamente el grupo de alumnos, el material o contenidos necesarios y la acción orientadora y mediadora del docente.⁵⁶³ La planificación de actividades cooperativas, como el debate, el diálogo, implica la ordenación de la clase en grupos, para que ellos mismos orienten la estrategia a elegir para el logro de los objetivos. Por otro lado, como lo señala Vigotsky, es en el trabajo en grupo donde los docentes y alumnos y alumnas pueden cooperar con los menos favorecidos en su desarrollo cognitivo.

Igualmente, la utilización de estrategias grupales bien orientadas proporcionan múltiples ventajas para el desarrollo del proceso educativo en el aula por cuanto que propician el encuentro e interacciones entre los estudiantes, como iguales; favorecen la ayuda mutua y la cooperación; garantizan una intersubjetividad positiva, por

⁵⁶³ REIMER, J.: De la discusión moral al gobierno democrático. En KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg.* España: Gedisa, 1997. Pág. 21-47

cuanto que se aleja del individualismo y la competitividad propios del modelo tradicional de aprendizaje, entre otras ventajas.⁵⁶⁴

Sin embargo, su utilización requiere de la acción atenta y orientadora del docente para posibilitar las condiciones adecuadas para ejercitar la capacidad de participar en la discusión y el conflicto cognitivo, que suponen la presencia de opiniones divergentes, diversos puntos de vista, acuerdos y desacuerdos. Dichas estrategias deben conducir a los alumnos(as) a aprender de y con los demás, a rectificar, consolidar y/o reorientar los aprendizajes, todo ello desde la relación entre iguales, entendida también como la relación entre los alumnos y alumnas, en la cual nadie se siente superior a otro, todos son valorados y se sienten valorados por sus compañeros.

Porque las actividades de aprendizaje de interacción grupal y/o cooperativo, al ser efectuadas entre pares propician un ambiente adecuado para que los participantes puedan exponer sus ideas, preguntar, orientar la discusión según sus puntos de vista, hacer valoraciones, negociar y consensuar etc., además de colaborar con la adquisición y/o el mejoramiento de las habilidades comunicativas, el desarrollo del razonamiento y la argumentación, ampliando el léxico y en consecuencia capacitándolos para exponer adecuadamente los

⁵⁶⁴ REIMER, J.: Una semana en la vida de Cluster. En KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa, 1997. Pág. 81-116.

sentimientos y pensamientos, todo mediado por procesos dialógicos sostenidos en el respeto a las opiniones de los demás.⁵⁶⁵

4. Integración de los aprendizajes poniendo de manifiesto las relaciones entre las materias y su vinculación con la realidad.

Es otra estrategia didáctica que está directamente vinculada con la estrategia comunicativa y participativa. En este sentido, se puede ofrecer información a los alumnos sobre diversos hechos que muestran la violencia contra los derechos humanos y contra la dignidad de las personas. Igualmente puede aprovecharse la oportunidad para incorporarlos al conocimiento de las diversas culturas en el mundo. En virtud de ello, una manera de acercar a los alumnos a estos conocimientos, consiste en el estudio del contexto geográfico, social y cultural en el que ocurren los hechos informados. También sería bastante provechoso y estimulante analizar la diversidad cultural en el aula, de manera que permita acercar a los alumnos al conocimiento de las raíces culturales de todos y poder hacer reflexiones críticas sobre las mismas.

5. El proceso evaluativo con fines didácticos. Es un método que puede ofrecer oportunidades de aprendizaje en el área de la Ciudadanía si se orienta, no sólo a constatar cuantitativamente lo que han aprendido los alumnos en términos de contenidos memorizados o

⁵⁶⁵ NUSSBAUM, M.: La pedagogía socrática: la importancia de la argumentación. En NUSSBAUM, M.: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2010. Pág. 75-111.

aprendidos; sino, si dicho proceso está dirigido a considerar evaluar fundamentalmente el proceso, el recorrido del aprendizaje y de la enseñanza.

Como ya se ha señalado antes, el currículo de la materia establece unos contenidos y temas específicos que, de acuerdo al diseño de aquélla, deben ser desarrollados a lo largo del curso escolar. Luego, esto significa que si lo que se pretende es formar para la ciudadanía, ese proceso de formación comporta que los alumnos adquieran ciertos conocimientos conceptuales que darán fundamento a conductas y actitudes basadas a su vez en la autonomía racional, el espíritu crítico y el respeto a las formas de interrelación social. Entre algunos de esos aprendizajes podemos mencionar: La Carta Magna que determina el modelo jurídico constitucional en el que se hayan inscritos los fundamentos y funcionamiento del Estado de derecho, los derechos y deberes del Estado con los ciudadanos y de éstos con el Estado, los Poderes del Estado; las instituciones democráticas; Los Derechos Humanos; etc.

La evaluación de estos contenidos debe realizarse en función de la manifestación por parte de los alumnos de su conocimiento integrado al resto de los contenidos. Igualmente, “la finalidad de la materia en cuanto a la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos, solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos en una sociedad

plural, hace necesario también contemplar en la evaluación la comprobación de si el alumno ha progresado en esta línea.”⁵⁶⁶

Por tales motivos es que la evaluación del proceso de aprendizaje en cuanto al desarrollo de actitudes de respeto, solidaridad, responsabilidad, mediación, diálogo, participación, entre otras, unida a la constatación de la capacidad de argumentación y defensa de posturas y opiniones en función de los contenidos, o ante las situaciones que la experiencia de la intersubjetividad proporciona, debe ser asumida con especial atención por cuanto suministrarán, al docente, lo más relevante del proceso de aprendizaje de los alumnos y le permitirán determinar el logro de los objetivos previstos (o no) y hacer el seguimiento necesario.

6.2.4. La formación del profesorado

Nunca más necesaria la intervención activa y comprometida de los docentes, en la Educación para la Ciudadanía de los niños y adolescentes, que en la actualidad. No podemos dejar de insistir en que, ante la alarmante indiferencia general en relación a la formación moral, ética, cívica y ciudadana de los más jóvenes por un lado; y, por el otro, ante el crecimiento sostenido de los índices de violencia de todo tipo (racial, de género, política, comunicacional) y en todos los ámbitos (intra-familiar, social, escolar, institucional) la acción de la escuela y los

⁵⁶⁶ ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/07/21/pdfs/A31680-31828.pdf>

docentes se convierte en la vía expedita o, por lo menos, en la mejor alternativa para enseñar a los niños, niñas y adolescentes en qué consiste ser ciudadano y cómo actúa un buen ciudadano.

Asumir tamaña empresa en una sociedad en la que las antiguas prácticas cívicas han sido vulneradas; en la que los individuos se interrelacionan de acuerdo a nuevos “valores” impuestos por la sociedad del consumo; en la que la inmediatez del acceso al ¿conocimiento? ofertado por los sistemas de comunicación masivos, presentan franca oposición a las prácticas escolares y al tradicional proceso de transmisión de los centros educativos, se constituye en un acción de valor: *el valor de educar* en el doble sentido de la palabra que nos regala Savater: “quiero decir que la educación es valiosa y válida, pero también que es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana.”⁵⁶⁷

Efectivamente, ante tantas contradicciones presentes en el mismo diseño del sistema educativo, ante tantos frentes que cubrir, ante tan pobre estima que el docente tiene en la sociedad actual, ante tantas atribuciones y funciones que le han sido trasladadas, la escuela está llamada a ser la principal rectora en la formación de los futuros ciudadanos y ello requiere, insoslayablemente, educadores que, valientemente y con la convicción entera de la importancia de su labor, asuman el reto, y en su ejercicio en ese “mar perplejo de la

⁵⁶⁷ SAVATER, F.: *El Valor de Educar*. Colombia: Editorial Ariel, 1997. Pág. 19

enseñanza”⁵⁶⁸ impulsen al resto de ciudadanos en dicha tarea, que es de todos.

Pero el éxito de una propuesta educativa como la asignatura que nos ocupa, requiere, además de la disposición y el deseo, la formación del docente, por lo menos, en áreas vinculadas a la Educación para la Ciudadanía, a los Derechos Humanos, a métodos didácticos adecuados a la asignatura, etc. En cuanto a la formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, el artículo 94 de la LOE establece:

Artículo 94. Profesorado de educación secundaria obligatoria y de bachillerato.

Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

En el artículo 100 de la mencionada LOE, numeral 2 se ratifica lo anterior en los siguientes términos:

Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el gobierno establezca para cada enseñanza.⁵⁶⁹

⁵⁶⁸ SAVATER, F.: *El Valor de Educar*. Colombia: Editorial Ariel, 1997. Pág. 19

⁵⁶⁹ LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, artículo 100, numeral 2

Los señalados artículos 94 y 100, numeral 2, de la LOE establecen que los profesionales de la docencia deben cumplir con unos requisitos específicos en cuanto a titulaciones: ser Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, o título equivalente y tener formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado.

Cabe destacar que dichas normas están dirigidas a regular el ejercicio de la profesión docente, en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, de manera general, de modo que para dictar la asignatura Educación para Ciudadanía y Derechos Humanos, como ya lo hemos señalado antes, las normas específicas que regulan el desarrollo de dicha asignatura, no establecen un perfil específico del docente necesario. Sólo se sugiere que dicho docente esté vinculado en su formación, *preferiblemente*, en áreas de Sociales, Geografía, Arte, u otras afines.

Consideramos que la responsabilidad frente a una asignatura crucial en la formación social y ciudadana de los educandos, requiere de profesionales que posean y manejen un acervo de conocimientos conceptuales y teóricos en el área; que conozcan estrategias didácticas y metodológicas específicas y adecuadas para su desarrollo.⁵⁷⁰ Igualmente creemos que la experiencia en la enseñanza de adolescentes es un punto a favor para asumir eficientemente dicho trabajo. De modo tal que, el hecho de que no exista una regulación específica al respecto, lo entendemos como una laguna que la norma debe solventar, por cuanto que el éxito del programa depende en gran

⁵⁷⁰ HERSH., REIMER, J. Y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea, 1984.

medida de una eficiente práctica profesional. Y esto es posible si el docente está preparado integralmente para hacerle frente a una materia que, por su naturaleza, requiere de muchas más habilidades, destrezas y conocimientos por parte de aquél.

Por otro lado, el artículo 102 la LOE establece la formación permanente como un derecho y un deber de todo el profesorado, en los siguientes términos:

Artículo 102. Formación permanente.

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.
2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.
4. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas reguladas en la presente Ley y establecer, a tal efecto, los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.

De modo que al asumir la responsabilidad en este aspecto, la Administración pública a través del Ministerio de Educación, se

compromete a propiciar, para dichos profesionales, las oportunidades para la adecuación de los conocimientos y de los métodos, a los cambios y evolución de las ciencias y didácticas como una manera de asumir su responsabilidad frente a situaciones que ameriten una revisión profunda del sistema de enseñanza. Igualmente, es nuestra posición que el docente al que le corresponda desarrollar el programa de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, así como aquellos docentes que desarrollen cualquier programa encaminado a la formación ética y moral de los alumnos, debe aprender y aprehender, con cierta profundidad, la teoría moral necesaria para su práctica, por cuanto que los contenidos axiológicos constituyen el otro pilar fundamental para obtener resultados idóneos en cualquier proceso de educación moral.⁵⁷¹

Este docente debe tener presente que su labor no está circunscrita a “su clase”; sino que un programa de tal importancia debe ir “más allá”. En consecuencia, debe intentar rebasar los espacios del aula y de la escuela y apropiarse de las experiencias reales de sus alumnos, de su propia vida y del acontecer cotidiano de la comunidad en la búsqueda de incorporar a todos sus miembros en la misma labor, que no es otra que formar en los valores que propician una cultura de la paz y una verdadera convivencia democrática.

Insistimos en tal señalamiento por cuanto que, como es sabido, los espacios y ambientes de interrelación de los sujetos en la sociedad están inexorablemente unidos a la idea de cultura. Por tanto, al

⁵⁷¹ NUCCI, L.: *La dimensión moral en la educación*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2003. Pág. 13

referirnos a la comunidad como espacio insoslayable para el aprendizaje y desarrollo de actitudes morales y éticas, nos estamos refiriendo, tal como lo señalan Puig y Martín, al conjunto de personas que mantienen relaciones “cara a cara”, que se comunican con frecuencia y que entre ellas realizan encuentros continuos y constantes que favorecen vivencias emocionales intensas. Tales interacciones permiten la creación de una estructura de grupo cada vez más amplia y compleja que supera a cada uno de sus miembros y a la suma de todos ellos.⁵⁷²

Consideramos que la escuela debe asumir este cometido, porque es en la comunidad donde se genera la existencia de ese aprendizaje moral real, y, aunque no es posible señalarlo ni determinarlo, aunque no está diseñado ni está escrito en ninguna parte realmente existe un proceso de aprendizaje que, sin una intervención eficaz y oportuna, por parte de las instituciones sociales, puede desviarse hacia derroteros nada esperanzadores. Estamos convencidos de que si la institución educativa, mediante su profesorado, se diese a la tarea de investigar “su comunidad moral real” y escribir todo el diseño curricular que allí subyace, realmente podría encontrarlo y podría diseñar estrategias metodológicas para actuar de conformidad con su realidad y con los postulados teóricos que maneja.

Lo planteado evidencia un concepto clásico e importante de la educación, el cual consiste en que una generación adulta traslada a

⁵⁷² PUIG R., J. M^a Y MARTÍN G., X., *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*, Barcelona, Edebé, 1998. Pág. 77

una generación joven todas la herramientas necesarias con las cuales puede y debe manejar su entorno. Eso es educar: es darle a quien lo necesita todas las herramientas de que ha provisto la cultura. Y esas herramientas no consisten exclusivamente en la acción experta, en la competencia. Sino consisten igualmente en la posibilidad de generar acciones cónsonas con dicho aprendizaje y con el reconocimiento de lo que significan probablemente para la vida, para la formación de ciudadanos responsables ante su propia vida y ante la de los demás, para la consolidación de una sociedad más justa y equitativa y, en general, para la consecución de todos aquellos bienes materiales e inmateriales necesarios para una plena convivencia. Todo eso lo entrega la cultura a través de la diversidad de sus espacios, y todo eso puede lograrse a través de la consolidación de una comunidad de aprendizaje moral⁵⁷³ cuyo norte sea la continuidad en la formación de la ciudadanía democrática y todos los valores que esta idea encarna.

⁵⁷³ HABERMAS, J.: *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2009.

III. METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA

INTRODUCCIÓN

La *metodología*, como uno de los elementos clave en toda investigación científica, designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas.⁵⁷⁴ En las ciencias sociales un método de investigación señala nuestra forma de buscar respuestas a determinados tipos de cuestionamientos;⁵⁷⁵ es la forma de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología.

La historia de las ciencias sociales nos señala dos perspectivas teóricas principales: la *positivista* y la *fenomenológica*. La primera, tiene su origen en el campo de las ciencias sociales en los grandes teóricos del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX (Augusto Comte, 1896 y Emile Durkheim, 1938). Según la perspectiva teórica *positivista*, el científico social debe considerar los *hechos* o *causas* de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos, considerando los fenómenos sociales como “cosas” que ejercen una influencia externa sobre las personas.⁵⁷⁶ Es decir, la investigación de corte positivista recurre exclusivamente al método de la ciencia experimental para explicar todas las dimensiones de la conducta humana sin tomar en consideración el punto de vista propio de los actores y “sin tener en cuenta que, además del ejercicio de la

⁵⁷⁴ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 15

⁵⁷⁵ VAN MANEN, M.: *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books, S.A. 2003. Pág. 19

⁵⁷⁶ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 15

propia libertad, las tradiciones sociales en las que viven las personas tienen una relación intrínseca con su modo de actuar y no son simplemente condiciones experimentales de acciones describibles”⁵⁷⁷.

La investigación *fenomenológica*, llamada así por Deustcher (1973), por su parte, posee una larga historia en la filosofía y la sociología (Berger y Luckmann, 1967; Bruyn, 1966; Husserl, 1913; Schutz, 1962;).⁵⁷⁸ Según la perspectiva teórica fenomenológica, el investigador busca *entender* los fenómenos sociales desde el punto de vista propio de los actores, para tratar de explicar satisfactoriamente el comportamiento del hombre recurriendo a métodos distintos a los que emplean las ciencias naturales,⁵⁷⁹ “principalmente porque el comportamiento humano es significativo; es decir, es captado por sus agentes como portador de significados particulares”⁵⁸⁰. Significados estos que están sujetos al marco de valores, instituciones e interrelaciones de los seres humanos. En síntesis, el investigador fenomenológico examina el modo en que se experimenta el mundo, y la realidad que importa es lo que las personas describen como importante.⁵⁸¹

⁵⁷⁷ BOUCHÉ, GARCÍA y otros: *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002. Pág. 191

⁵⁷⁸ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 16

⁵⁷⁹ VAN MANEN, M.: *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books, S.A. 2003. Pág. 27

⁵⁸⁰ BOUCHÉ, GARCÍA y otros: *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002. Pág. 192

⁵⁸¹ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 16

En definitiva los positivistas y los fenomenólogos abordan diferentes tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas en sus investigaciones, por tanto, requieren usar distintas metodologías. Así, los positivistas para encarar la búsqueda de las causas de los fenómenos sociales que investigan usan el modelo de investigación de las ciencias naturales. Para ello recurren al uso de cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, entre otros, que producen datos susceptibles de ser analizados estadísticamente. Los fenomenólogos buscan entender los fenómenos sociales mediante el uso de métodos cualitativos, entre ellos la observación participante y la entrevista en profundidad, para intentar comprender los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas. Nuestra investigación se fundamenta en esta última alternativa metodológica, la metodología cualitativa, para observar el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, durante el primer y segundo año de su implementación, en dos Institutos de Educación Secundaria de Barcelona, mediante la técnica de la observación no participante, como alternativa idónea a los propósitos de nuestra tesis doctoral.

Esta tercera parte de nuestra tesis contiene dos capítulos.

El capítulo 7 tiene como objetivo presentar las razones que nos han llevado a elegir el método etnográfico como fundamento de la investigación propuesta así como las fases que hemos recorrido para alcanzar la hermenéutica cualitativa de la misma. Para ello lo hemos dividido en tres partes. La primera parte está referida al trabajo de investigación teórica, realizado para darle sentido a los corpus obtenidos a partir de las orientaciones epistemológicas elaboradas por

pensadores de las ciencias humanas que, ya en el ámbito nacional o internacional, se han ocupado de estudiar, desde diversos campos del saber, los temas objeto de nuestro estudio.

En la segunda parte del capítulo 7 damos cuenta de las razones que nos han orientado a elegir el método etnográfico como alternativa adecuada a los propósitos de la investigación. En él establecemos, para justificar el método elegido, una explicación de lo que significa la etnografía desde la perspectiva del *hacer etnografía en el aula*. La tercera parte, que colabora también con la justificación del método seleccionado contiene consideraciones generales acerca de la observación no participante, como una de las técnicas de investigación de los métodos cualitativos.

El capítulo 8, estructurado en dos partes, contiene, en la primera, la presentación del trabajo de campo. Para ello recurrimos a la exposición del diseño investigativo, la presentación de la muestra elegida sobre la cual recayó nuestra acción etnográfica y la explicación de los instrumentos de recogida de información, como las notas de campo y las entrevistas.

La segunda parte, que se corresponde con la tercera fase de la investigación, contiene información acerca de las actividades cumplidas en función de realizar el análisis de la información. Para ello nos referiremos a los procesos de transcripción, redacción y el análisis e interpretación de los datos obtenidos a partir de la observación realizada. Se explica, en esta parte del capítulo, el proceso de elaboración teórica de las categorías, sub-categorías y aspectos que servirán de guía para el análisis de los corpus obtenidos y que se presentarán en el penúltimo capítulo de la tesis.

7. JUSTIFICACIÓN DEL MÉTODO

Como experiencia personal la investigación etnográfica consiste en lanzarnos a una desalentadora aventura cuyo éxito sólo se vislumbra a lo lejos; tratar de formular las bases en que uno imagina, siempre con excesos, haber encontrado apoyo, es aquello en que consiste el escrito antropológico como empeño científico.⁵⁸²

Desde el inicio de nuestros estudios de doctorado, el pensum de estudios ofreció una cantidad de temas que significaron una gran oportunidad para reflexionar y profundizar en cuanto a los aspectos teóricos, cognitivos y experienciales que subyacen a todo ejercicio o acción en el marco de la carrera docente. La profunda orientación del doctorado en el estudio, entre otros temas, de la problemática de la educación en valores, del problema de la ciudadanía, de los problemas contextuales de la realidad socio-educativa catalana y española en general; unido todo esto, al enorme debate social que se generó en España con ocasión de la implementación de una nueva materia, la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en el currículo oficial de Educación Secundaria Obligatoria, nos condujo irrestrictamente al camino de querer investigar y profundizar en este ámbito, por cuanto que, como tema de discusión social -exageradamente debatido- consideramos que, para el momento de su primer año de implementación, no había sido suficientemente investigado.

⁵⁸² GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa, 2005. Pág. 27

En consecuencia, nos propusimos hacer un estudio cualitativo de campo, que permitiera hacernos una idea sobre el desarrollo de esta nueva materia del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, a partir de la observación del quehacer educativo de dos profesoras en sendos Institutos de Educación Secundaria de Barcelona, en la puesta escena de la asignatura durante el primer año de su implementación.

En este sentido, la justificación del método etnográfico como alternativa adecuada a los propósitos de nuestra investigación, por cuanto que lo que se pretende es “recoger datos descriptivos, es decir, las palabras y conductas de las personas sometidas a la investigación”⁵⁸³ se presentará mediante el desarrollo de los siguientes incisos:

Justificación del método
7.1. Fundamentación teórica
7.2. La elección del método etnográfico
7.2.1. <i>Hacer etnografía</i>
Objeto de la etnografía
Objeto de análisis del investigador etnográfico
7.2.2. <i>Hacer etnografía en el aula</i>
El objeto de la etnografía educativa
Características de la etnografía educativa
7.3. La Observación no participante
- Directrices de la observación no participante

⁵⁸³ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 16

7.1. Fundamentación teórica

La primera fase de la metodología utilizada en el trabajo de investigación, la investigación teórica, se constituye como un fundamento excepcional y de ninguna manera contingente. Muy al contrario, la búsqueda de una fundamentación teórica adecuada constituye un aspecto de cuidadosa atención y minuciosa selección de temas, autores, teorías y experiencias que sirvan de marco referencial a los objetivos que el investigador se ha planteado y a las ideas que en el proceso, en el camino, han surgido. Porque el producto de una investigación etnográfica, no lo constituye únicamente los datos obtenidos en el proceso y su edición. “Una etnografía contiene también la interpretación de los datos de campo, ya que es fruto de la confrontación entre determinados postulados teóricos y las evidencias empíricas obtenidos a través del proceso etnográfico”⁵⁸⁴

En tal cometido, esta primera fase, correspondiente al proceso de investigación documental, básicamente supone la búsqueda de información biblio-hemerográfica en la obra de autores de diversos campos del saber en el ámbito de las ciencias sociales, así como en páginas web especializadas y en la lectura de las normas e informes que, acerca de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, se han aprobado en el ámbito español y europeo. Igualmente se ha hecho una revisión de algunos de los libros de textos sugeridos para el desarrollo de dicha asignatura.

⁵⁸⁴ PUJADAS, J.: La etnografía como mirada a la diversidad social y cultural. En PUJADAS I MUÑOZ, J. (Coord) y otros: *Etnografía*. Barcelona, España: Editorial UOC, 2010. Pág. 17

Esta fase de fundamentación teórica tiene como finalidad adentrarnos en la comprensión de una diversidad de conceptos y postulados, que estudiados y revisados minuciosamente desde las perspectivas de la sociología y la filosofía, y desde la producción de diversos autores, nos permitan interpretar coherentemente los fenómenos descritos a partir de nuestras jornadas de observación. Entre algunos de ellos podemos mencionar:

➤ Las ideas de ciudadanía y ciudadano en tres momentos de la historia de occidente: en la época clásica, en la Ilustración y en la actualidad. Para explicar tales ideas y, en consecuencia, la idea o el concepto de Hombre, hemos recurrido a las reflexiones del antropólogo cultural Clifford Geertz. En relación al concepto de cultura Geertz, en concordancia con Weber, la define como el conjunto de tramas de significación que el hombre ha creado y a partir de las cuales actúa, toma decisiones y se comunica.⁵⁸⁵ La finalidad de tal argumentación consiste en sustentar teóricamente la validez de la Educación para la Ciudadanía a partir de la aceptación de que la conducta del hombre, tal como lo propone Geertz, no está referida exclusivamente a la gran variedad de representaciones simbólicas que el mismo hombre ha creado; sino que aquellas representaciones (reflejadas en tradiciones, ritos, hábitos, costumbres, etc.) sólo pueden ser efectivas y eficaces en la medida en que también se creen mecanismos de control que orienten la conducta del hombre, es decir, mediante la existencia de programas culturales (planes, reglas,

⁵⁸⁵ GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa, 2005. Pág. 24

normas, instrucciones) para ordenar sus acciones y decisiones de acuerdo a lo que socialmente se espera de él.

Luego, en el análisis de los momentos de la historia de occidente que hemos seleccionado para intentar acercarnos a la comprensión de la idea de ciudadano, hemos determinado que, efectivamente, la caracterización de aquél, ha estado determinada por la serie de elementos culturales –así como de los mecanismos de control de la conducta– que se han establecido como los válidos y necesarios para la conformación de la ciudadanía y para sustentar las relaciones de convivencia entre los miembros de la sociedad, en cada tiempo y lugares históricos. En consecuencia, la sociedad del siglo actual tampoco escapa a estas determinaciones.

➤ El semiótico y filósofo del lenguaje Todorov nos ha orientado en relación a la defensa filosófica de la universalidad del legado ilustrado, mediante la revisión de postulados como la voluntad del hombre, la autonomía, la libertad, la igualdad, los derechos humanos, el diálogo de las culturas, identidad europea, inmigración, entre otros, para refrendar que “Lo que necesitamos es más bien refundamentar la Ilustración, preservar la herencia del pasado pero sometiéndola a revisión crítica y confrontándola lúcidamente con sus consecuencias, tanto las deseadas como las no deseadas. De este modo no corremos el riesgo de traicionar la Ilustración, sino todo lo contrario: al criticarla, nos mantenemos fieles a ella y ponemos en práctica sus enseñanzas.”⁵⁸⁶

⁵⁸⁶ TODOROV. T.: *El espíritu de la Ilustración*. Trad. Noemí Sobregués, Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, 2008, Pág. 25

➤ En relación a la caracterización del ciudadano del siglo XXI, – en cuanto que producto de una serie de factores como el avance tecnológico y de las comunicaciones, la globalización, el miedo a crecer y hacernos adultos, los derechos del niño y del adolescente, entre otros, que por un lado conciben al ciudadano como titular de una serie de derechos y garantías, pero que también dan pie a un ciudadano individualista, con tendencia al consumismo, con especial preocupación por su cuerpo que no por su intelecto, indiferente ante el acontecer social local y mundial, etc.–, nos hemos apoyado, entre otros, en las consideraciones teóricas del filósofo y escritor Pascal Bruckner, así como en investigaciones en el campo de la educación moral realizadas por filósofos, investigadores y escritores como Cortina, Payá, Buxarrais, Robles, Puig, Martínez, entre otros. Sus postulados teóricos nos han servido para fundamentar la necesidad de reconceptualizar la naturaleza y la práctica del pacto social, si lo que pretendemos es educar y formar a los individuos en el compromiso, la solidaridad y la lucha por la igualdad y equidad para todo el género humano.

➤ La comprensión de conceptos como *multiculturalismo* e *interculturalismo* se apoya, entre otros, en las reflexiones del filósofo político Will Kimlicka para concluir que el conocimiento de tales postulados sólo es posible en la medida en que se entienda la relación entre Estado multicultural y de ciudadano intercultural como dos niveles que deberían actuar en plena concordancia en el plano de la realidad y no sólo en el plano declarativo. Según Kimlicka, en el ámbito de las interrelaciones entre los miembros de la sociedad, los presupuestos políticos establecidos por el Estado multicultural deberían

encontrar su correlato en las acciones y actitudes de los ciudadanos interculturales. Es decir, en plena concordancia con las normas, postulados y declaraciones que exigen respeto y consideración ante la pluralidad de culturas presente en nuestras sociedades en la actualidad, los sujetos de derecho deberían actuar conforme a dichas normas y asumir actitudes de respeto a dichas normas. En consecuencia, a la diferencia cultural con la que están obligados a convivir.

Pero, según el mismo autor, siendo que es muy difícil encontrar tal concordancia en el ámbito de las relaciones cotidianas entre las personas, entonces, se requiere de un proceso educativo que enseñe desde las más tempranas edades la responsabilidad y obligación que como ciudadanos tenemos frente a la interculturalidad, ante nuestras constantes interacciones con los otros distintos a nosotros. En este mismo sentido acudimos al apoyo del profesor y escritor Giménez Romero en cuanto a su concepción del pluralismo cultural –síntesis del interculturalismo y del multiculturalismo– como alternativa para la superación de actitudes de rechazo, irrespeto contra la diferencia, a través de una educación y formación encaminadas a la aceptación del “otro” distinto, de la lucha contra el racismo, la xenofobia y la discriminación, del respeto a los derechos humanos en especial de los grupos menos favorecidos, como tareas urgentes si se pretende educar por y para la convivencia ciudadana democrática.

➤ El pensamiento del filósofo y sociólogo Habermas en su Teoría de la Acción Comunicativa, nos ha ayudado a comprender que los cambios que se producen en la sociedad sólo son posibles en función

de la naturaleza de las interacciones que ocurren entre el *sistema* y el *mundo de la vida*. Así, sólo producirán cambios y transformaciones aquellas interacciones orientadas a la profundización de las relaciones democráticas, lo cual supone que lo que se pretende es desestructurar las relaciones de poder impuestas.

Mediante la idea de *situación ideal del habla* Habermas establece que la acción comunicativa constituye el hilo conductor de las interrelaciones entre los miembros y las instituciones de la sociedad; y del ejercicio democrático de tales relaciones depende la posibilidad de participación y de iguales oportunidades para todos los miembros del colectivo, con las consecuencias en la autoconformación ética del individuo y, por consiguiente, su preparación para actuar de acuerdo a un sistema de valores que, educación mediante, ha debido consolidar.

➤ Nos hemos apoyado en las reflexiones filosóficas de la filósofa política Hannah Arendt, para incluir una breve disertación en torno a la concepción de la aparición de la violencia, en los diversos ámbitos de interacción de la sociedad, como producto de la impotencia y de la frustración por diversas causas como la carencia de posibilidades de actuar y participar en los asuntos propios; por el menoscabo perenne de nuestros derechos y garantías fundamentales; por la pérdida del respeto y la autoridad hacia/de las instancias que antaño constituían la guía para el aprendizaje moral y social de los ciudadano y, como argumento frente aquélla, la necesidad de la educación para la cultura de la paz.

➤ Al filósofo y profesor Lledó, hemos recurrido para la reivindicación kantiana de la *paideia* como vía para el logro de un hombre mejor. Un hombre en el que puedan “confluir todas aquellas supuestas virtudes que a lo largo de la cultura han reflejado el lento proceso de la humanización. Virtudes que, en nuestros días, no necesitan resumirse en esas palabras claves del progreso humano ... Tal vez, en nuestro recién estrenado siglo, hay que acudir, como resultado del horizonte de globalización tecnológica que nos circunda, a términos más cercanos que la inevitable y necesaria aspiración al bien o a la verdad. No a la verdad inmutable sino a la verdad que se hace camino al andarla y que, como el bien o la justicia, se sustenta en algo tan aparentemente simple como la honradez, la decencia, la generosidad. Todo eso que hay que enseñar en la escuela y en el espacio social de los ciudadanos.”⁵⁸⁷

➤ El filósofo y escritor Savater nos ha orientado en cuanto a la doble significación del valor de educar como proceso valioso y como actividad que requiere valientes. Significaciones que sustentan su disertación filosófica acerca de la reiteración necesaria acerca de ¿qué es la educación? Pero más allá de esto, y más importante aún, ¿qué queremos y qué deberíamos pedirle a la educación desde el punto de vista de la libertad democráticamente instituida? Para concluir que el más notable efecto de la buena educación es “despertar el apetito de más educación, de nuevos aprendizajes y enseñanzas”. Para ello no se puede pretender sólo “enseñar a los neófitos unas cuantas habilidades simbólicas y prepararles para desempeñar un oficio; ni mucho menos

⁵⁸⁷ LLEDÓ, E.: *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2009, Pág. 34

con inculcarles hábitos de obediencia y respeto, ni siquiera fermentos de inconformismo. No, es necesario algo más: hay que entregarles la completa *perplejidad* del mundo, nuestra propia perplejidad, la dimensión contradictoria de nuestras propias frustraciones y nuestras esperanzas...”⁵⁸⁸ decirles pedagógicamente que lo transformen todo pero que, en respeto al legado histórico que subyace a la propia autoconformación individual, guarden conciencia acerca de qué es y cómo es lo que van a transformar.

Como lo hemos señalado la finalidad de esta fase en la metodología aplicada, ha sido intentar abordar y comprender parte del universo conceptual y legal que abarca la asignatura para incorporar las teorías y postulados estudiados, de los diversos autores de las ciencias sociales y humanas, reconocidos por sus grandes aportes en el conocimiento de las mismas, en la interpretación adecuada de las categorías definidas en virtud del trabajo de campo.

La fase teórica además nos ha permitido adentrarnos en el conocimiento de las diversas perspectivas, planteadas por la política educativa diseñada, en el seno de la Unión Europea y en España, en relación a las posibilidades de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en la formación del ciudadano que se requiere en la actualidad en el ámbito de la sociedad europea. Igualmente nos ha servido de soporte para tratar de entender el por qué del debate surgido con ocasión de la aprobación por el Parlamento

⁵⁸⁸ SAVATER, F.: *El Valor de Educar*. Colombia: Editorial Ariel, 1997, Pág. 179-180

español, de la aplicación de dicha asignatura como materia obligatoria independiente, en los cursos tercero y cuarto de la ESO en España.

Además, mediante el análisis de las normas específicas, que regulan el currículo de la asignatura, de la lectura analítica de algunos de los libros de texto recomendados por el gobierno nacional y por las docentes que dictan la asignatura, objeto de esta investigación, se pretende interpretar y analizar el rol del docente en la consecución de los objetivos y retos planteados, tanto por las autoridades educativas como por el docente mismo, en cuanto a la formación de los alumnos y alumnas en el área de los valores esenciales para la convivencia, y por consiguiente para el logro de las competencias necesarias en la formación ciudadana.

7.2. La elección del método etnográfico

Existen diversas razones por las que nos hemos inclinado a la utilización de una metodología cualitativa, basada en el método etnográfico, en nuestra investigación:

En primer lugar, hemos considerado que, en virtud de nuestros propósitos investigativos, el método etnográfico se constituye en el fundamento metodológico que nos permitirá acercarnos al conocimiento del desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en el campo de la realidad de las aulas. Así lo consideramos porque, siendo una investigación

pertenciente al campo de las ciencias humanas, el método adecuado debe implicar la descripción, la interpretación y el análisis crítico o reflexivo sobre nosotros mismos, puesto que lo que se pretende es exponer el significado de los fenómenos humanos y tratar de «comprender» las estructuras de significado de las experiencias vividas.⁵⁸⁹ En tal sentido, la observación no participante como una de las técnicas de dicho método, aplicada al contexto educativo, permite la recolección de los datos necesarios para describir, interpretar y teorizar sobre los procesos de interrelación, las actividades y todos los fenómenos cotidianos que acontecen en el aula, para intentar comprenderlos desde el punto de vista de sus actores.⁵⁹⁰

En segundo lugar, la observación del quehacer educativo en relación al desarrollo de la asignatura mencionada nos permitirá enfrentar, en la cotidianidad de la labor educativa, un innumerable listado de problemas de todo tipo: éticos, didácticos, pedagógicos, de convivencia, comunicativos, entre otros, que, definitivamente, influyen con mayor o menor intensidad en las interacciones que se suceden en el aula. Las relaciones humanas no están exentas de conflictos, y uno de los ámbitos en que tal conflictividad se hace patente es el aula. De manera que para resolver conflictos o mejorar la convivencia es necesario conocer la situación, saber qué pasa. Cuando se conozca el diagnóstico será el momento del tratamiento. Pero para ello hace falta

⁵⁸⁹ VAN MANEN, M.: *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books, S.A. 2003. Pág. 22

⁵⁹⁰ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 16; GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 27.

“contar la historia, describirla y proceder, posteriormente, a su evaluación.”⁵⁹¹

Analizando esta afirmación, podríamos discernir, entonces, que tal trabajo le correspondería al propio docente. Pero sabemos que los docentes están más que suficientemente ocupados en los entresijos propios del día a día establecido por las exigencias académicas y administrativas del año escolar. En consecuencia, son pocos los docentes que se dedican a la investigación de su propia praxis, por cuanto que además no es esta su misión específica.⁵⁹² Por tales razones, hemos querido aprovechar la enorme riqueza de objetos de estudio que propicia el mundo escolar para, mediante la observación no participante del acontecer en el aula, obtener los datos que nos permitirán:

...conocer cuáles son los significados o interpretaciones de lo que ocurre en el centro, cuáles son las motivaciones y actitudes, qué es lo que aparece detrás de lo que se manifiesta. Para ello, hay que describir y luego interpretar. Esta es la tarea del etnógrafo: descubrir y analizar aquello que ha descrito.⁵⁹³

El uso de técnicas, procedimientos y directrices de la etnografía aplicada a la investigación en los espacios educativos, le permite al

⁵⁹¹ BOUCHÉ, H.: *La etnografía en el aula*. En BOUCHE, H., GARCÍA, M. y otros: *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002. Pág. 227

⁵⁹² CARR, W.: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata. 2002.

⁵⁹³ BOUCHÉ, H.: *La etnografía en el aula*. En BOUCHE, H., GARCÍA, M. y otros: *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002. Pág. 228

investigador determinar, enumerar y describir fenomenológicamente la serie de actos, interrelaciones, acciones, encuentros y desencuentros, conflictos, etc., que acaecen en dichos espacios en un tiempo determinado. Igualmente, más allá de esta descripción, le proporciona los fundamentos necesarios para analizar e interpretar lo que ha descrito como una de las tareas esenciales para responder las interrogantes, comprobar las hipótesis planteadas y cumplir con los objetivos de la investigación.⁵⁹⁴

7.2.1. *Hacer etnografía*

Se habla de investigación etnográfica, o más simplemente de etnografía, para aludir tanto al *proceso* de investigación por el que se aprende el «modo de vida» de algún grupo identificable de personas como al *producto* de ese esfuerzo: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida (Wolcott, 1988). Literalmente hacemos «etnografía» cuando «escribimos acerca de las naciones, tribus o pueblos».⁵⁹⁵

En su definición etimológica la palabra *etnografía* contiene dos raíces que son: *éthnos* que significa «pueblo»; y *graphé* que significa «descripción»,⁵⁹⁶ lo cual en conjunto puede ser entendido como

⁵⁹⁴ PUJADAS, J.: La etnografía como mirada a la diversidad social y cultural. En PUJADAS I MUÑOZ, J. (Coord) y otros: *Etnografía*. Barcelona, España: Editorial UOC, 2010. Pág. 17

⁵⁹⁵ GARCÍA J., E.: Investigación etnográfica. En GARCÍA, V. (dir.), BARRIO M., J., BARTOLOMÉ, M., y otros: *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. España: Ediciones RIALP, S.A., 1994. Pág. 343-375.

⁵⁹⁶ PÉREZ S., G.: Investigación en educación social. Metodologías. En PETRUS, A. (Coord.), CARIDE, J. A., FERMOSO, P., y otros: *Pedagogía Social*. Barcelona, España: Ariel, 1997. Pág. 372-401

descripción del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas.

De manera que, de acuerdo a su etimología y siendo contestes con el señalamiento de García, encontramos en este término dos aspectos que lo conforman: por un lado está el objeto de la etnografía, que es la “descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos”.⁵⁹⁷ En tal sentido, la presentación y recreación para el lector de los fenómenos observados, con claridad y objetividad, comporta el *producto* de la etnografía realizada por el investigador. Por el otro lado encontramos el objeto de análisis para el investigador etnográfico, que está constituido por cualquier grupo humano cuyas relaciones son reguladas por un sistema de normas, usos y costumbres y derechos y obligaciones comunes.⁵⁹⁸ En este caso, la etnografía es entendida como el *proceso* mediante el cual el investigador estudia la vida humana.⁵⁹⁹

Entonces para entender con claridad lo que significa *hacer etnografía*, es necesario remitirnos a los dos aspectos que conforman el término etnografía ya mencionados, a saber: el objeto de la etnografía y el objeto de análisis para el investigador etnográfico.

⁵⁹⁷ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 28.

⁵⁹⁸ MARTÍNEZ M., M.: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico*. España: Trillas, 2007. Pág. 29

⁵⁹⁹ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 28.

7.2.1.1. Objeto de la etnografía

Según los expertos, hay cierto consenso en cuanto a la consideración de qué es lo que constituye el objeto de la etnografía. Una de las explicaciones más completas nos la aporta Geertz:

La etnografía es descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo ... es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y explicarlas después... Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de 'interpretar un texto') un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada.⁶⁰⁰

La expresión *descripción densa* es usada por Geertz como contraposición a la *descripción superficial*⁶⁰¹ y la diferencia entre ambos tipos de descripciones constituye el *objeto* de la etnografía. En consecuencia, el objeto del etnógrafo, es determinar la diferencia que existe entre la *descripción superficial* (referida a la exposición de los hechos, actitudes, circunstancias, características, acciones, ritos, costumbres, y otros, tal como acontecen), y la *descripción densa*

⁶⁰⁰ GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa, 2005. Pág. 24

⁶⁰¹ Terminología acuñada por Ryle citado por GEERTZ. En GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa, 2005. Pág. 23

(referida a la *finalidad* o a los *motivos* así como a las consecuencias que generan aquéllos hechos, actitudes, circunstancias, características, acciones, ritos, costumbres, etc.) de lo que observa.

Esa diferencia está dada por “una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan (las acciones, las conductas, los gestos, de acuerdo a códigos socialmente establecidos) y sin las cuales no existirían (como categorías culturales)... independientemente de lo que alguien hiciera o no”⁶⁰² (con esas acciones, conductas, gestos).

Geertz declara –contraponiéndose a Ryle en relación a que las estructuras significativas tienen tal significación en tanto en cuanto son interpretadas de acuerdo a unos códigos establecidos– que, más allá de la existencia de dichos códigos (que permitirían señalar que las acciones, las conductas, los gestos realizados son categorías culturales), la *descripción densa* de los fenómenos a los que se enfrenta el etnógrafo requiere, primero, que éste sea capaz de apropiárselos, captarlos, entenderlos, para que posteriormente pueda analizarlos, interpretarlos y explicarlos adecuadamente, de acuerdo a las características y a las circunstancias propias del tiempo y del lugar en que ocurren.

Es decir, para analizar e interpretar adecuadamente los datos obtenidos, el trabajo del etnógrafo consiste, “en desentrañar las estructuras de significación...y en determinar su campo social y su

⁶⁰² GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa, 2005. Pág. 24

alcance.”⁶⁰³ Para ello, requiere determinar las diferentes estructuras de interpretación que intervienen en la situación, y cómo y por qué dichas estructuras inciden o provocan unos determinados efectos en dicha situación, o en otras, como consecuencia de la acción de unas sobre otras.

7.2.1.2. Objeto de análisis del investigador etnográfico

El investigador etnográfico requiere de un objeto de análisis⁶⁰⁴ el cual debe ser entendido como las *estructuras de interpretación*⁶⁰⁵, o las unidades de análisis, sobre las que se asientan las acciones de descripción, análisis e interpretación de los fenómenos observados. En el caso de la investigación etnográfica educativa, tales estructuras de interpretación estarían conformadas por el centro educativo y sus características, el docente y su acción pedagógica, los alumnos y sus circunstancias, el currículo específico de la materia, las normas, entre otras. El determinar cómo y por qué las unidades o estructuras mencionados inciden en la observación realizada y en la adquisición de actitudes y valores de la convivencia democrática, formaría parte del trabajo interpretativo de los datos obtenidos, a partir de nuestro rol de observadora no participante del acontecer rutinario de la clase, en otras palabras, del *hacer etnografía*.

⁶⁰³ GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa, 2005. Pág. 24

⁶⁰⁴ MARTÍNEZ M., M.: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico*. España: Trillas, 2007. Pág. 29

⁶⁰⁵ GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa, 2005.

Los datos y corpus obtenidos (o *estructuras de significación* obtenidas mediante el proceso de *hacer etnografía*), una vez que nos los hayamos “apropiado” o captado y entendido, deben ser relacionados con las *estructuras de interpretación* señaladas para determinar la incidencia que tales factores manifiestan sobre las estructuras de significación y cómo pueden generar otras.⁶⁰⁶

Nuestro objeto de investigación y análisis etnográfico está constituido por dos clases del 3er curso de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a dos IES de la ciudad de Barcelona, durante el primer y segundo año de implementación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. El objetivo es observar, describir, analizar e interpretar cómo influye la acción pedagógica y didáctica de las dos docentes que dictan dicha asignatura, en la formación de actitudes y valores, así como en la adquisición de competencias, que orienten a los alumnos a la convivencia democrática ciudadana.

7.2.2. Hacer etnografía en el aula

El *hacer etnografía* en el aula no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar.⁶⁰⁷ Bouché señala que, aunque la etnografía se origina y se desarrolla “en el seno de la antropología social y

⁶⁰⁶ GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa, 2005.

⁶⁰⁷ VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A: *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta, 1997. Pág. 10

cultural”, su uso se ha ido extendiendo a otros ámbitos, uno de ellos el ámbito educativo:

La etnografía en el sentido amplio de estudio descriptivo de una cultura, una etnia, etc., se ha introducido recientemente en el aula y parece que sus resultados han sido provechosos en este nuevo ámbito. Publicaciones e investigaciones diversas avalan su bondad y aciertos en esta nueva singladura.

608

Aunque, por lo general, los docentes no hacen investigación sobre su propia práctica, en los últimos años, algunos teóricos e investigadores de la educación se han apoyado en el método etnográfico para acercarse al conocimiento de ciertos hechos y fenómenos a los que sólo se puede acceder mediante su observación directa, en el momento y lugar en que acontecen.

Dichas investigaciones, han desvelado circunstancias e “intereses ocultos en determinadas prácticas escolares” que han permitido aproximarse a la comprensión de las instituciones educativas como instancias donde sus integrantes, en especial los docentes, no sólo reproducen esquemas culturales o cumplen con teorías o ideologías educativas prescriptas, sino que, muy por el contrario, bajo sus acciones cotidianas existe todo un entramado de recreación –y

⁶⁰⁸ BOUCHÉ, H.: *La etnografía en el aula*. En BOUCHE, H., GARCÍA, M. y otros: *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002. Pág. 228

también de creación– de las teorías e ideologías impuestas desde fuera.⁶⁰⁹

Existe una gran diversidad de estudios relacionados con la “adaptación del diseño etnográfico a la investigación de los escenarios y problemas educativos”⁶¹⁰. Sin embargo, es necesario advertir que la correcta utilización de dicho diseño en este ámbito ha sido limitada por diversos factores⁶¹¹ como: la insuficiente o nula formación de los educadores en este campo; la escasa presencia en las instituciones educativas de sociólogos y antropólogos que puedan “hacerse sentir” y orientar el correcto uso del diseño etnográfico en las prácticas cotidianas; la disparidad en cuanto a las finalidades de la investigación de los profesionales de la docencia y la tarea fundamental de los antropólogos y sociólogos (la función de los primeros “es mejorar la educación y la enseñanza”, mientras que la de los antropólogos y sociólogos es hacer una descripción fenomenológica y “desarrollar una teoría explicativa del comportamiento humano”).

En consecuencia, es común encontrar diversos estudios, que se presentan como etnografías educativas, los cuales varían profusamente en cuanto a su enfoque metodológico, alcance y técnicas y estrategias de investigación.⁶¹² Esto se debe a la complejidad que

⁶⁰⁹ BOUCHÉ, H.: La etnografía en el aula. En BOUCHE, H., GARCÍA, M. y otros: *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002. Pág. 228

⁶¹⁰ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 27.

⁶¹¹ *Ibid.* Pág. 27.

⁶¹² PÉREZ S., G.: Investigación en educación social. Metodologías. En PETRUS, A. (Coord.), CARIDE, J. A., FERMOSO, P., y otros: *Pedagogía Social*. Barcelona, España: Ariel, 1997. Pág. 372-401

supone la descripción e interpretación objetiva del acontecer y de las vidas de los seres humanos, máxime cuando el ámbito en el que se observan, describen e interpretan sus interrelaciones es el ámbito educativo.

7.2.2.1. El objeto de la etnografía educativa

El objeto de la etnografía educativa consiste en la aportación de datos descriptivos de todos aquellos fenómenos que ocurren en los escenarios educativos,⁶¹³ presentándolos holísticamente tal como ocurren en sus escenarios naturales. “Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada.”⁶¹⁴ En este sentido, el analizarlos en profundidad, como procesos sociales que son, requiere para su exacta comprensión describirlos e interpretarlos desde el punto de vista de sus protagonistas.

Bouché nos señala que:

En el mundo escolar –un auténtico microcosmos– se da una inagotable riqueza de objetos de estudio que va desde las estructuras organizativas hasta la situación concreta de un alumno. Choques culturales, interacciones

⁶¹³ BOUCHÉ, H.: La etnografía en el aula. En BOUCHE, H., GARCÍA, M. y otros: *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002. Pág. 227-246

⁶¹⁴ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 41

diversas, estudios de grupo, estudios de evaluación, etc., constituyen el trabajo del etnógrafo.⁶¹⁵

El investigador etnográfico en el área educativa, puede elegir investigar sobre una infinita diversidad de aspectos, entre ellos podemos mencionar como ejemplos: analizar el proceso educativo propiamente tal; describir las interacciones entre los miembros de una comunidad educativa; interpretar las consecuencias de las acciones y decisiones en las pautas de interacción; determinar el contexto socio-cultural y su influencia en el desarrollo de los niños; examinar el pluralismo étnico y cultural en el aula; documentar la vida de algunos miembros del centro educativo; entre otros.⁶¹⁶

De acuerdo al aspecto o al tema elegido para el estudio etnográfico en el ámbito educativo, los resultados del investigador pueden producir diversos aportes para aquél ámbito de investigación. Como ejemplos señalamos: Pueden constituirse en el punto de partida para la elaboración de políticas educativas dirigidas a mejorar las prácticas educativas y escolares; la divulgación de los estudios etnográficos pueden colaborar en la formación de los docentes, en cuanto a la diversidad presente en el aula, “ayudando así a flexibilizar y mejorar la respuesta de los educadores”⁶¹⁷. Además el enfoque

⁶¹⁵ BOUCHÉ, H.: La etnografía en el aula. En BOUCHE, H., GARCÍA, M. y otros: *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002. Pág. 228

⁶¹⁶ PÉREZ S., G.: Investigación en educación social. Metodologías. En PETRUS, A. (Coord.), CARIDE, J. A., FERMOSO, P., y otros: *Pedagogía Social*. Barcelona, España: Ariel, 1997. Pág. 372-401

⁶¹⁷ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 55

etnográfico sobre la vida cotidiana y el punto de vista de los actores “confirma la realidad experimentada por los educadores y demuestra concretamente las relaciones entre la actividad investigadora, la teoría de la educación y las preocupaciones prácticas.”⁶¹⁸

En el mismo orden de ideas, una investigación etnográfica en el campo educativo que contenga ricos datos descriptivos en sus informes, cuya redacción no suponga ninguna traba para un lector no especializado, se constituye en una oportunidad para exponer la complejidad de los fenómenos educativos y para orientar a los responsables de la política educativa, en la elaboración precisa y acertada de los objetivos necesarios para el mejoramiento de la educación y del proceso de formación y socialización del alumnado.⁶¹⁹

7.2.2.2. Características de la etnografía educativa

Si el diseño etnográfico responde al requerimiento de obtener información que luego debe ser descrita densamente para, desentrañar las estructuras de significación⁶²⁰ que los fenómenos observados tienen, tanto para el grupo observado como para el observador, entonces, la etnografía en el aula debe ceñirse al cumplimiento de algunos aspectos esenciales. Tales aspectos, a su vez, constituyen las

⁶¹⁸ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 55

⁶¹⁹ PÉREZ S., G.: *Investigación en educación social. Metodologías*. En PETRUS, A. (Coord.), CARIDE, J. A., FERMOSO, P., y otros: *Pedagogía Social*. Barcelona, España: Ariel, 1997. Pág. 372-401

⁶²⁰ GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa, 2005.

características⁶²¹ de la etnografía educativa para ser considerada como tal:

a) Está referida a grupos y espacios pequeños y claramente delimitados que permiten mostrar tanto al investigador como a otros interesados, con gran rigurosidad de detalles, las características de los fenómenos que acontecen en el aula y que representan las visiones y significados de los participantes.

b) En cuanto al período de observación éste debe realizarse por largos períodos de residencia o repetidas estancias en el lugar y espacio seleccionado;

c) La estrategia predilecta del diseño etnográfico, para la obtención de datos, es *la observación participante* a la cual se suman otras técnicas secundarias para la elaboración de una base de datos compuesta.

d) La descripción, análisis e interpretación constituyen las actividades específicas para explicar los fenómenos de la cultura, las formas de vida y estructura social del grupo investigado.

e) Generalmente se suele utilizar el enfoque inductivo. Podemos señalar que se corresponde con el adecuado para el método etnográfico que hemos elegido en función del tema a desarrollar, por

⁶²¹ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pag. 41-42

cuanto que no pretendemos comprobar supuestos teóricos a partir de la observación.⁶²²

f) Se requiere la producción escrita de la investigación, -la cual es la etnografía propiamente tal-, que refleje los acontecimientos y fenómenos con detalles claros y precisos, para que el lector se sienta como inmerso en la realidad descrita.⁶²³

El cumplimiento de los aspectos señalados tiene como función dar cuenta detallada de los procesos, fenómenos y acontecimientos que ocurren en un escenario específico, para tratar de estudiarlos e interpretarlos tal como ocurren naturalmente. En virtud de ello es que la investigación etnográfica, en nuestro caso aplicada al ámbito educativo, tiene como característica esencial la búsqueda y elección de escenarios naturales, que puedan servir para explicar el funcionamiento del entramado de interrelaciones que allí se producen, y sus significados para los actores y para el investigador.

⁶²² TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 20

⁶²³ PÉREZ S., G.: *Investigación en educación social. Metodologías*. En PETRUS, A. (Coord.), CARIDE, J. A., FERMOSO, P., y otros: *Pedagogía Social*. Barcelona, España: Ariel, 1997. Pág. 372-401

7.3. La observación no participante

Hemos señalado que, para desarrollar los objetivos y tratar de responder a las cuestiones e hipótesis planteadas en el presente trabajo de investigación, hemos apostado por una metodología de carácter cualitativo: la *etnografía* en el aula. Tal decisión se debe a que consideramos que es la alternativa metodológica que mejor se adapta a nuestros propósitos, por cuanto que, en definitiva, se trata de comprender la realidad –en este caso, la realidad educativa– para intentar establecer caminos para su transformación cuando dicha realidad así lo amerite.⁶²⁴

De las técnicas previstas, adecuadas al método etnográfico, hemos recurrido a la observación no participante, técnica inserta en las llamadas categorías “no intrusivas y poco reactivas que exigen una interacción escasa o nula entre investigadores y participantes”⁶²⁵.

Entre las actividades que constituyen las capacidades naturales del hombre, la observación puede señalarse como una de las principales. Como técnica de investigación, en el campo de las ciencias sociales, se constituye en la herramienta esencial para acceder al conocimiento de los fenómenos experienciales tal como acontecen en la realidad, en su contexto, de forma inmediata y natural, sin la intervención y/o manipulación del investigador. Sin embargo, en

⁶²⁴ MARTÍNEZ M., M.: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico*. España: Trillas, 2007. Pág. 46

⁶²⁵ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 125

virtud de que la observación de dichos fenómenos, en principio se orienta en función de los intereses epistemológicos del investigador, éste debe plantearse también los propósitos, fines y la delimitación específica de los aspectos que le importan de la observación que realiza sobre las interrelaciones que se producen en el espacio que ha elegido para realizarlas.

En tal sentido, el uso de la técnica de observación no participante en el diseño de la investigación responde a una decisión intencional del investigador, por cuanto que la observación de los hechos que le interesan, en su contexto natural, tal y como ocurren, para su posterior descripción y categorización, se constituye en la oportunidad efectiva de acercamiento al conocimiento del objeto fenomenológico de investigación, desde la realidad de la práctica y no desde la posibilidad hipotética establecida en la teoría.

La observación no participante se inscribe en los llamados métodos no interactivos, según los cuales, al contrario que en la observación participante, el investigador no reflexiona acerca de su inmersión en el escenario social en el que realiza su observación. El uso de esta técnica, como lo señala Taylor, está “destinada a reducir al mínimo o a eliminar los efectos de la presencia del investigador sobre las personas y escenarios que aquél estudia.”⁶²⁶ El rol del investigador es el de describir y registrar los hechos tal y como ocurren, evitando la inclusión de su propia subjetividad en las acciones que se derivan de

⁶²⁶ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 145

las interrelaciones en el aula, y en relación a los hechos que describe, por cuanto que su acción debe ser lo menos intrusiva posible.

Como lo señalan Goetz y Lecompte:

Las estrategias no interactivas de recogida de datos etnográficos permiten al investigador reunir su material desarrollando una interacción escasa o nula con los participantes. (Y tales métodos) son menos reactivos o intrusivos que las estrategias interactivas (Webb y cols., 1966), en el sentido de que la probabilidad de que el investigador influya en las respuestas de los participantes es menor. Por otra parte, el éxito en la obtención del material adecuado tiene un carácter más fortuito en estos métodos: los datos que recojan los investigadores no siempre son relevantes para sus temas y cuestiones iniciales.⁶²⁷

Sin embargo, la supuesta ausencia de roles y *status* en la persona del investigador en el escenario social en el que observa y durante el tiempo específico que dura dicha observación no participante, es prácticamente imposible por cuanto que al realizar estudios, por ejemplo en escenarios educativos, los investigadores interactúan necesariamente con profesores y alumnos, aunque sólo sea de forma no verbal y se convierten, hasta cierto punto, en participantes.⁶²⁸

⁶²⁷ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 152

⁶²⁸ Ibid. Pág. 153. Nuestra experiencia nos ha hecho corroborar este último señalamiento de las autoras, por cuanto que, en algunas ocasiones, las mismas profesoras nos han invitado a participar en las actividades planificadas, ya mediante la solicitud de nuestra opinión sobre un tema, una película, un examen, sobre los resultados de la evaluación o, simplemente, como confidentes en algunas circunstancias en que la situación lo propiciaba. También, aunque con

7.3.1. Directrices de la observación no participante

La observación no participante es “adecuada para la obtención de descripciones exhaustivas, pormenorizadas y representativas del comportamiento de los individuos”⁶²⁹ y en función de ello se establecen una serie de directrices⁶³⁰ para su uso:

- Exige un observador separado, neutral y no intrusivo.
- El foco de interés principal cambia de los significados de los participantes a su comportamiento.
- No se suele utilizar como técnica inicial o exploratoria para abordar los problemas, temas o escenarios; es más adecuada para las fases de perfeccionamiento y verificación del proceso de investigación.
- Requiere que el observador intente elaborar un registro completo y exacto de datos observables.
- Al investigador le interesa cómo tiene lugar la interacción cuando no está presente un observador externo, por tanto, intenta implicarse lo menos posible en los hechos que están registrando.
- El observador no participante debe tratar de pasar inadvertidamente, de modo que deben manipular adecuadamente el espacio y los objetos físicos.

menos frecuencia, algunos alumnos se acercaron a hacernos preguntas en relación a algún tema con respecto al cual estuviesen confusos, o a solicitarnos opinión acerca de los aspectos más relevantes para una exposición. Incluso, en una oportunidad, una chica nos habló acerca de su preocupación con los resultados de la asignatura de Sociales (acababa la profesora de entregar las notas) porque la materia “no le gustaba nada” y por tanto, no estaba motivada para estudiar. De modo que la observación de Goetz y LeCompte al respecto, en nuestro caso, ha encontrado su correlato en la realidad de la observación.

⁶²⁹ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 155

⁶³⁰ Ibid. Pág. 155

Ajustados, en la medida de lo posible, a las directrices de la observación no participante, hemos asistido a los dos institutos mencionados, como observadora no intrusiva, para contemplar el acontecer en el aula, en relación al desarrollo de la asignatura que nos ocupa, y registrar lo observado sobre el terreno en el cual ocurren los fenómenos. Sin embargo, es preciso acotar, que:

Como categoría pura, la observación no participante sólo existe cuando la interacción se observa mediante grabadoras ocultas o a través de falsos espejos. En todos los demás casos, es imposible evitar la interacción. Por consiguiente, la distinción entre observación participante y no participante no es tajante en la investigación real. Normalmente, los observadores se denominan a sí mismos no participantes cuando reducen al mínimo sus interacciones con los participantes para centrar su atención no intrusivamente en el flujo de los acontecimientos. La observación no participante pone el acento en el rol del investigador como un sujeto que registra los hechos desapasionadamente.”⁶³¹

Entonces, siendo que la observación no se realizó mediante la colocación oculta de aparatos de grabación y filmación, sino que fue producto de la asistencia directa y personal de la investigadora a las aulas, la pureza de la técnica no es posible establecerla como tal.⁶³² Sin embargo, como observadora separada (aunque presente en un rincón del aula), no intrusiva y neutral, se intentó disminuir al máximo

⁶³¹ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 153

⁶³² BOUCHÉ, H.: La etnografía en el aula. En BOUCHE, H., GARCÍA, M. y otros: *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002. Pág. 242.

las interacciones con los participantes para evitar “contaminar” con nuestras apreciaciones y conocimientos de la asignatura el desarrollo “natural” de la experiencia cotidiana en el aula.

Los corpus, datos e informaciones obtenidos a partir de la observación no participante y de los diversos instrumentos de recogida de datos, utilizados para acercarnos a la comprensión de la práctica profesional de las dos profesoras de la muestra, que dictan la asignatura en el 3º de la ESO del área metropolitana de Barcelona, se constituyen en el fundamento para la descripción, categorización y análisis e interpretación de los diversos aspectos del proceso educativo.

Igualmente tales datos son la base que nos permitirá determinar de qué manera la práctica profesional de las docentes en el desarrollo de la asignatura, incide en la conformación, en el alumnado, de un sistema de valores que sustente sus actitudes y acciones –en lo que a ciudadanía y convivencia se refiere– de acuerdo con las normas consensuadas legal, moral y socialmente. Finalmente, es nuestro interés que los resultados obtenidos puedan servir de orientación para tratar de concebir alternativas de transformación en la realidad observada, mediante la firme convicción de que es el centro educativo la instancia social por excelencia para generar los cambios que, en materia de Ciudadanía, requiere la sociedad en los actuales momentos.

8. LA ETNOGRAFÍA EN EL AULA: EL TRABAJO DE CAMPO

El intentar acercarse a la comprensión de los elementos, factores y herramientas teóricas, didácticas y metodológicas que subyacen a toda práctica educativa, le supone al investigador el manejo de igual multiplicidad de aspectos para tratar de interpretar con cierta exactitud y claridad los hechos investigados. En virtud de ello, el uso de la metodología etnográfica como vía para la comprensión de aquéllos, como lo hemos señalado, requiere del cumplimiento de una serie de fases, técnicas, métodos y actividades que, desde el campo de la antropología, han sido reconocidos y estandarizados por diversos autores como pasos obligatorios en cualquier investigación etnográfica, y que justifican el uso de esta metodología cualitativa en campos de investigación referidos a las ciencias humanas y sociales.⁶³³

Nuestra pretensión con el uso de la metodología etnográfica es construir, -a partir del conjunto de relaciones entre los datos obtenidos de la observación realizada-, las categorías y proposiciones teóricas –o estructuras de interpretación– que nos permitan analizar, describir y conceptualizar adecuadamente los vínculos que, el proceso de enseñanza de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, tiene o muestra con respecto al aprendizaje de la misma por parte de los alumnos, y cómo dicho proceso coadyuva en la convivencia en el aula.

⁶³³ BOUCHÉ P., H.: La etnografía en el aula. En BOUCHÉ, GARCÍA y otros: *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002. Pág. 227- 246

En concordancia con lo señalado, hemos considerado que en el marco de una investigación cualitativa como la propuesta, la utilización del método etnográfico aplicado a los espacios educativos, mediante la técnica de la observación no participante, constituye una elección metodológica apropiada. Así lo consideramos porque su uso permite la obtención de datos, corpus y experiencias directas, de los espacios naturales donde acontecen,⁶³⁴ que servirán para *relacionar* la acción docente observada con: -los cometidos, normas y fundamentos teóricos que definen el currículo prescripto para la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos; y, -con el contexto socio-cultural en que se desarrollan.

Posteriormente, desde su análisis especulativo, y desde la comprensión teórica de la praxis docente, se intentará determinar hasta qué punto la acción docente, en el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía durante los periodos observados, se debe a una actividad consciente, racional, con un propósito específico, o, por el contrario, responde a las “líneas” de acción dibujadas por la autoridad competente sin haberlas sometido al análisis de sus posibilidades lógicas. Finalmente, pretendemos determinar la influencia que los contenidos, objetivos y competencias prescriptos para el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, reflejan en la conformación de comportamientos y actitudes dirigidos a favorecer convivencia ciudadana en el aula y fuera de ella.

⁶³⁴ VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A: *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta, 1997. También en BOUCHÉ P., H.: La etnografía en el aula. En BOUCHÉ, GARCÍA y otros: *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002. Pág. 227- 246. Igualmente GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Entre otros.

Esta fase de la investigación se corresponde con el trabajo de campo realizado en dos Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de Barcelona (Cataluña), durante los dos primeros años de implementación de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, como asignatura obligatoria del tercer curso de la ESO. En tales espacios se configuró la etnografía, mediante la observación no participante del desarrollo de dicha asignatura en un tercer curso de la ESO del IES “Gal-la Placidia”, ubicado en la Avenida Príncipe de Asturias con carrer Guillermo Tell, del Barrio de Gracia, durante el año escolar 2007-2008; y en un tercer curso de la ESO en el IES “Valldemossa”, ubicado en la Avenida Río de Janeiro con Carrer Pintor de Alsamora en Nou Barris, durante el año escolar 2008-2009.

La finalidad de esta fase en la metodología aplicada ha sido, esencialmente, recabar los datos –de diversa índole– mediante la técnica de observación no participante, por tanto, tratando de evitar la atención del grupo hacia mi presencia para evitar intromisiones innecesarias en las actividades realizadas, para ‘contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno’, utilizando para ello diversos instrumentos de recolección de datos e información, entre ellos:

- Las notas de campo
- Las grabaciones
- El diario
- Las entrevistas
- Otros documentos: fotocopias con los temas a desarrollar; ejercicios valorativos; la planificación de las clases; programas; cuadros

estadísticos; fotocopias de ejercicios y de información usados por las docentes; exámenes realizados; entre otros.

Los instrumentos de recogida de datos utilizados nos han servido para cumplir diversos fines de la investigación. Entre ellos:

- Intentar elaborar con justicia nuestras propias interpretaciones.

- Igualmente, en función del desarrollo de las clases observadas, la serie de documentos recabados, que se utilizaron en aquellas, nos han permitido profundizar en los análisis e interpretaciones de los fenómenos observados.

- Las conversaciones y entrevistas posibilitaron la incorporación del punto de vista de las profesoras de la muestra seleccionada, con la intención de atender a sus explicaciones acerca del sentido de su acción pedagógica, y su relación con la teoría que informa dicha práctica.

Todo ello con el fin de desarrollar nuestras hipótesis, dar respuesta a nuestras interrogantes, y alcanzar los objetivos y fines de la investigación propuesta.

8.1. Diseño

El diseño de un proyecto de investigación se corresponde con el momento en que el investigador se plantea los interrogantes, las preguntas y los objetivos que han surgido ya de sus intereses particulares, o de sus experiencias de investigación previas, de acontecimientos de la realidad o de lecturas realizadas. Para darle forma y concreción a su proyecto y, en consecuencia, para tratar de encontrar respuestas a sus inquietudes intelectuales, el investigador se interroga acerca de lo que debe hacer, de las técnicas adecuadas para obtener los datos e informaciones necesarios para alcanzar los objetivos de la investigación que se propone. En este sentido, es necesario que el investigador no olvide que el diseño de la investigación “debe ser realista, ejecutable, realizable, con los pies en tierra, ya que sólo podemos ‘hacer el fuego con la leña que tenemos’”⁶³⁵

Como lo hemos señalado al inicio de esta tercera parte de nuestra investigación, y en concordancia con Bouché, la investigación etnográfica no puede constituirse en un trabajo intuitivo, ni mucho menos improvisado, sino que, por el contrario, exige al investigador que realice una minuciosa preparación. Por tal motivo, y en función de la elaboración de su diseño de investigación, se le requiere que determine y acote diversos aspectos en su trabajo, como los siguientes: la realización del planteamiento profundo y claro del estudio que intenta realizar; delimitación del tema de estudio e investigación; selección

⁶³⁵ MARTÍNEZ M., M.: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico*. España: Trillas, 2007. Pág. 39

del escenario específico en el que realizará el trabajo de campo; planteamiento claro de las razones que lo han impulsado y que justifican la realización del estudio; elección de las herramientas e instrumentos más adecuados para el estudio, así como de las estrategias y técnicas que convienen a cada fase del trabajo de investigación.⁶³⁶

El diseño de nuestra investigación, en esta fase, en concordancia con el objetivo fundamental de la investigación planteada, incorpora una técnica cualitativa, apropiada para la etnografía en el aula, como lo es la observación no participante. Esta fase correspondiente al trabajo de campo, está vinculada inexorablemente con la fundamentación teórica-documental de la primera fase. Porque, como lo señala Pérez, independientemente del carácter interactivo y flexible de todo diseño etnográfico, conviene que el mismo “se enmarque en una teoría explícita, o bien en un marco conceptual implícito, con el fin de ofrecer *un marco vertebrador*, un punto de mira, un horizonte que focalice todo el proceso”⁶³⁷. Debe ser así porque la flexibilidad e interactividad entre las tareas del investigador etnográfico, que raramente se ejecutan en un orden lineal, en un buen estudio cualitativo debe combinar una comprensión en profundidad del escenario particular estudiado con intelecciones teóricas generales que trascienden ese tipo particular de escenario.⁶³⁸

⁶³⁶ BOUCHÉ P., H.: La etnografía en el aula. En BOUCHÉ, GARCÍA y otros: *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002. Pág. 237

⁶³⁷ PÉREZ S., G.: Investigación en educación social. Metodologías. En PETRUS, A. (Coord.), CARIDE, J. A., FERMOSO, P., y otros: *Pedagogía Social*. Barcelona, España: Ariel, 1997. Pág. 372-401

⁶³⁸ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 33

De manera que nuestra investigación se asienta en un trabajo de campo que permite no solo observar, sino recolectar los datos directamente de la realidad objeto de estudio, en su ambiente cotidiano, de los sujetos de investigación, mediante las notas de campo, la aplicación de entrevistas, el acercamiento informal con el grupo de estudio, entre otros. Posteriormente, a la luz de unas categorías específicas (extraídas del cuerpo teórico y de la experiencia vivida en el aula), los datos e informaciones obtenidos, como resultados de dicha observación no participante son descritos, categorizados, analizados e interpretados para poder responder a los interrogantes, demostrar las hipótesis y alcanzar los objetivos de la investigación.

En nuestro caso servirán para describir, como objetivo fundamental del trabajo, la actitud y el posicionamiento de los alumnos frente a la nueva asignatura, así como para determinar el alcance que los objetivos, contenidos y competencias previstos para el desarrollo de la materia, tienen en el aprendizaje y la expresión, por parte del alumnado, de los valores propios de la convivencia ciudadana.

En función de las hipótesis y de los objetivos planteados en la investigación, el diseño elegido, debido a su flexibilidad, nos ha servido para fundamentar la relación existente entre la teoría que subyace en el diseño político de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, y las acciones, métodos y paradigmas utilizados, en su desarrollo y práctica, por parte de dos docentes responsables de dictarla. La intención final es tratar de establecer nuestra propia teoría, a partir de los datos obtenidos en el contexto mismo en que se ha

realizado la observación, y del marco conceptual implícito en la investigación.

En otras palabras, lo que se pretende es que, a partir de la concepción de una teoría como un proceso que está en continuo desarrollo (no como un producto acabado), poder arribar a la formulación de los contrastes existentes entre lo supuestamente “sabido y conocido”, frente al saber y conocer que pueden proporcionar las experiencias y los fenómenos investigados, mediante el acto de observar cuidadosa y detalladamente dichos fenómenos.

En función de lo señalado, el diseño de la investigación que nos hemos propuesto se asienta en el cumplimiento de la serie de fases que hemos abordado y de los pasos que se describen a continuación:

- 8.1.1. La selección de la muestra
- 8.1.2. Presentación de los escenarios seleccionados
 - El IES “Gal-la Placidia”
 - El IES “Valldemossa”
- 8.1.3. Estrategias de recolección de información:
 - Las notas de campo
 - La entrevista

8.1.1. La selección de la muestra

Hemos señalado que el trabajo del etnógrafo debe responder a una minuciosa preparación previa al inicio de su investigación. Para ello debe plantearse claramente en qué consiste el estudio y establecer y delimitar el tema y los escenarios y lugares idóneos para realizarlo; las razones y la justificación del mismo; los métodos y técnicas y los medios requeridos para ejecutarlo. En las páginas anteriores se ha establecido qué es lo que nos hemos propuesto investigar, su contexto y delimitación y el método elegido para desarrollar la investigación.

En cuanto a la selección de la muestra hemos de afirmar que la investigación etnográfica, según sean los objetivos que se ha planteado desarrollar, supone al investigador la obligación de seleccionar adecuadamente los lugares, casos, personas, instituciones, grupos, culturas, situaciones, etc. a investigar tratando de “localizar un campo que, además de ser accesible sea significativo y adecuado.”⁶³⁹

Es un paso de suma importancia por cuanto que de la correcta selección de la muestra depende el significado de la investigación. La elección de la muestra dependerá de lo que pensamos hacer con ella y de lo que creemos que se puede hacer con ella.⁶⁴⁰

⁶³⁹ BOUCHÉ, H.: *La etnografía en el aula*. En BOUCHE, H., GARCÍA, M. y otros: *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002. Pág.238

⁶⁴⁰ MARTÍNEZ M., M.: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico*. España: Trillas, 2007. Pág. 52

La selección de la muestra en un estudio etnográfico requiere que el investigador especifique con precisión cuál es la población relevante o el fenómeno de investigación, usando criterios que pueden basarse en consideraciones teóricas o conceptuales, intereses personales, circunstancias situacionales u otras consideraciones.⁶⁴¹

La selección de la muestra constituye uno de los aspectos esenciales al diseño de cualquier investigación de corte cualitativo, máxime cuando lo que se pretende está vinculado directamente con los acontecimientos que ocurren en un aula, es decir, cuando el objeto de la investigación, se constituye a la vez en sujeto de producción del conocimiento buscado.⁶⁴² En virtud de ello, para la selección de los centros educativos a los que hemos asistido en función de la observación del desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, hemos considerado idóneos dos Institutos de Educación Secundaria Obligatoria públicos, situados en dos barrios de Barcelona: uno de ellos, el Barrio de Gracia, sito en el corazón mismo de la ciudad, con una historia profundamente ligada a su acontecer cultural, social y político. El otro, Nou Barris, que constituye uno de los barrios de la periferia de la ciudad, cuyo crecimiento demográfico ha sido considerable a partir de los años cincuenta y cuyas características socio-culturales, están fuertemente ligadas al creciente número de inmigrantes que allí residen.

⁶⁴¹ Ibid. Pág. 52

⁶⁴² GARCÍA J., E.: Investigación etnográfica. En GARCÍA, V. (dir.), BARRIO M., J., BARTOLOMÉ, M., y otros: *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. España: Ediciones RIALP, S.A., 1994. Pág. 343-375.

8.1.2. Presentación de los escenarios seleccionados

Desde el año escolar correspondiente al período 2007-2008, con ocasión de la elección de los temas relativos al segundo curso del Doctorado “Educación y Democracia”, del Bienio 2006-2008, y en la oportunidad de desarrollar uno de los temas de investigación elegidos, también relacionado con Educación para la Ciudadanía, para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), comenzamos con el período de observación no participante en dos Institutos educativos de la ciudad de Barcelona.

La intención de la observación fue obtener, de primera mano, los datos, informaciones y corpus necesarios que nos proporcionaran los fundamentos esenciales para alcanzar los propósitos de nuestra investigación. De modo que durante dos años escolares hemos asistido a dos Institutos de Educación Secundaria para observar, – en calidad de una observadora no participante, y mínimamente intrusiva– el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en los dos primeros años de su implementación, como asignatura obligatoria del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Los Institutos a los cuales hemos asistido se denominan IES “Gal·la Placidia”, e IES “Valldemossa”.

- **El IES “Gal-la Placidia”**

En el año escolar 2007-2008 asistimos, en calidad de observadora no participante al IES “Gal-la Placidia”, ubicado en la Avenida Príncipe de Asturias con carrer Guillermo Tell. Se hizo la observación al grupo que conforma el Tercero de ESO “B” con una matrícula inicial de 26 alumnos: 14 niñas y 12 varones, con edades comprendidas entre los quince (15) y dieciocho (18) años.

Escogimos el IES “Gal-la Placidia”, debido a la cercanía, y por ende, a la comodidad para la investigadora, para acceder a sus espacios, por cuanto que soy vecina del barrio de Gracia. Además, porque nos interesa conocer diversos aspectos de la convivencia en el mismo. De manera que para acceder a las inmediaciones de este centro escolar, en el mes de Septiembre del año 2007, le dirigimos un oficio a la directora del mismo en el que se le solicitaba autorización para realizar las jornadas de observación en las clases de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. La Secretaria del Instituto nos pidió buscar la respuesta una semana después. En la fecha indicada nos presentamos nuevamente pero aún no tenían ninguna respuesta, así que nos solicitaron un número de teléfono al cual pudieran llamarnos una vez que tuvieran una decisión. Igualmente, nos informaron el número del Instituto para poder llamarlos en caso contrario, es decir en caso de que ellos no llamaran.

Ante la ausencia de la llamada de confirmación (o denegación) de la autorización, solicitada a primeros días del mes de Octubre de 2007, nos apersonamos nuevamente en el Instituto. La Secretaria nos

hizo esperar en los sillones del pasillo de entrada del edificio, hasta que la Jefe de Estudios se presentó. Esta profesora indicó que no sabía nada del asunto y que todo dependía de si la profesora de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos decidía aceptarme en sus clases. Por casualidad, en ese momento se acercó a la taquilla de una de las secretarías la profesora de la asignatura. Esto lo supimos por cuanto que la Jefe de Estudios nos lo indicó y aprovechó la oportunidad para presentarnos y para explicarle la situación de la solicitud realizada. En ese momento le preguntó si tendría algún inconveniente en que asistiese a sus clases de Educación para la Ciudadanía. Afortunadamente, la profesora no puso ningún reparo y, rápidamente, porque tenía una reunión en su departamento, nos indicó el horario de la asignatura. Así, que a partir del 29 de Octubre de 2007 comenzamos las jornadas de observación en el IES “Gal-la Placidia”, cada lunes, en el horario comprendido entre las 12:30 y 1:30 pm con la clase del 3º, sección “B” de la ESO.

El IES “Gal-la Placidia”, funciona en un edificio de cuatro plantas, grande. No cuenta con áreas verdes para el esparcimiento. No tiene canchas deportivas, los alumnos más grandes en las horas libres salen al exterior, a la avenida Príncipe de Asturias, que es muy transitada y por ende peligrosa para su seguridad. Está ubicado en el barrio de Gracia, que es uno de los barrios más populosos de Barcelona, con habitantes cuya calidad de vida, en general, es buena.

El instituto no ha logrado captar a los hijos de los españoles del barrio. De hecho, de 24 alumnos que asisten habitualmente, de la sección observada, 21 son provenientes de diversos países de América

Latina, de países árabes y de Europa del Este. Según informaciones de la profesora de Educación para la Ciudadanía, este porcentaje se mantiene en el resto de los cursos del instituto, lo que constituye un gran problema para la integración, por cuanto que la mayoría de los alumnos son hijos de extranjeros con situación económica precaria y con familias disfuncionales. A esto se le suma las diferencias culturales, idiomáticas y religiosas que convierten el aula en una pequeña muestra de la pluriculturalidad de las sociedades europeas en la actualidad.



IES GAL-LA PLACIDIA⁶⁴³

El claustro profesoral del IES “Gal-la Placidia” está constituido por 20 profesores (15 mujeres y 5 hombres); tiene una matrícula general para este año escolar 2007-2008 de 304 alumnos. Atienden alumnos de la ESO del 1º al 4º curso. Hay dos secciones de cada curso –en total 8 secciones de ESO–. También atienden alumnos del 1º al 2º cursos de Bachillerato (en Tecnología y Ciencias de la Naturaleza

⁶⁴³ Tomado de www.xtec.cat/iesgal-laplacidia/

y de la Salud y en Humanidades y Ciencias Sociales) igualmente con dos secciones por curso –4 secciones de Bachillerato–. En total atienden 12 grupos distintos de alumnos, cada clase constituida por un número que oscila entre 22 y 28 alumnos.

La profesora que dicta la asignatura es una joven formada en Ingeniería Técnica Industrial con un Postgrado de Tecnología para profesores de secundaria. También ha cursado estudios de Ingeniería Superior en Organización Industrial (pendiente de PFC). Está en calidad de interina desde hace tres años. Es la tutora del grupo observado y, según ella lo ha señalado, “le asignaron” la asignatura, de manera que ha tenido que asumirla y desarrollarla aunque no tiene formación en el campo filosófico, axiológico ni histórico.

- **El IES “Valldemossa”**

La selección del IES “Valldemossa” como centro educativo para realizar nuestro trabajo de campo respondió a la sugerencia de una amiga profesora de dicho instituto, que sirvió de “portera” para el ingreso al mismo. Esta profesora nos indicó que preguntaría, tanto al director como a la profesora que dictaba la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, acerca de la posibilidad de nuestra asistencia al instituto como observadora del desarrollo de dicha asignatura.

Sin embargo, a pesar de los oficios, de la intervención de la profesora amiga y de las constantes visitas y llamadas realizadas, en la

primera oportunidad de la solicitud, año escolar 2007-2008, la autorización para realizar nuestro trabajo de investigación fue concedida en el segundo trimestre del año escolar, por lo cual los datos obtenidos fueron escasos. Es decir, que pudimos asistir a dicho instituto, en el mencionado año escolar 2007-2008, a partir del mes de febrero de 2008, debido a que hubo algunos inconvenientes para la concesión de la autorización de nuestra asistencia al plantel.

En este periodo se hizo la observación a dos grupos que conformaron el tercero de ESO "B" y "C", atendidos por la misma profesora. El tercero "B" con una matrícula inicial de 26 alumnos: 16 niñas y 10 varones, con edades comprendidas entre los entre quince (15) y dieciocho (18) años. El tercero "C" con una matrícula inicial de 28 alumnos: 16 niñas y 12 varones, con edades comprendidas entre los entre quince (15) y dieciocho (18) años.

Debido a la escasa información obtenida durante este periodo de observación, solicitamos nuevamente, para el curso escolar del 2008-2009, la autorización de las autoridades del plantel. En esta ocasión tenía a mi favor, la plena aceptación de la profesora de la asignatura para continuar con las jornadas de observación. Sin embargo, la autorización de la dirección tardó mucho tiempo en emitirse y, por tanto, la visitas sólo pudieron realizarse a partir del mes de Noviembre. Así que habiendo recibido la autorización pertinente procedimos a hacer las visitas de observación no participante esta vez con la clase del tercero "B" con una matrícula inicial de 24 alumnos: 14 niñas y 10 varones, con edades comprendidas entre los entre quince (15) y dieciocho (18) años.

Sobre esta segunda experiencia de observación en dicho Instituto es que fundamentamos la categorización, la interpretación y el análisis de los corpus y otros materiales compilados.

El IES “Valldemossa” está ubicado en la Avenida Río de Janeiro, con carrer del Pintor Alsamora 7-9. Funciona en un edificio de tres plantas, grande, con algunas áreas verdes para el esparcimiento, tiene una pista polideportiva, y una sala cubierta para realización de actividades deportivas gimnásticas en general. Cuenta con una biblioteca grande y agradable, además de bien dotada. El alumnado goza de espacios específicos para las distintas actividades como el aula de música, de plástica, de Tecnología, de Informática, así como los laboratorios de Física y de Química. Frente a la puerta de salida, por el carrer del Pintor Alsamora, hay un espacio público, amplio y agradable, con esculturas y bancos para el descanso y el esparcimiento. Allí, los alumnos más grandes, en las horas libres, comen sus meriendas y descansan durante la hora de patio, lo cual significa que pueden salir del instituto con gran seguridad, por cuanto que no hay tránsito automotor al lado del edificio.

Este instituto está ubicado en un populoso barrio del norte de Barcelona: Nou Barris. Según informaciones de la profesora (portera) que me orientó para lograr la permisología necesaria para asistir a dicho instituto, por la calidad de enseñanza que ofrece también cuenta con una buena cantidad de alumnos de Sant Andreu. Estos barrios se caracterizan porque la densidad poblacional ha crecido considerablemente desde la década de los años cincuenta del pasado siglo. Ello en virtud de que se han reconvertido en una de las zonas de

acogida de la fuerte corriente inmigratoria, –especialmente Nou Barris–, debido al precio relativamente más bajo de la vivienda y de los bienes y servicios, transformando la composición étnica y la red de comercios de los barrios. Puede decirse que, en términos generales, la calidad de vida de sus habitantes es buena por cuanto que son barrios autosuficientes, es decir, que disponen de buenos servicios de todo tipo: buen sistema de transporte, alojamientos, bares, restaurantes, cafés, espacios para el entretenimiento y el esparcimiento, etc.

El IES “Valldemossa” es uno de los centros educativos públicos donde asisten los hijos de estos inmigrantes en edad de escolarización obligatoria. Sin embargo, a pesar del creciente número de inmigrantes que asisten al instituto, (que, como sucede en el IES “Gal-la Placidia”, constituye un elemento considerado negativo, por los vecinos nacionales, a la hora de elegirlo como centro de estudios para sus hijos), en virtud del alto reconocimiento a la labor educativa que allí se realiza que se refleja en indicadores de calidad en la educación – calificada como excelente tanto por la misma comunidad como por las instancias educativas correspondientes– el instituto ha logrado captar a los hijos de los españoles del barrio, de manera que se cumple a cabalidad la norma del 85/15, es decir, un máximo de un 15% de extranjeros por un 85% de autóctonos, establecido según la Ley Orgánica 4/2000, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (modificada por la Ley Orgánica 8/2000), para evitar efectos de “guetización” y/o problemas de discriminación o xenofobia.



IES VALLDEMOSSA⁶⁴⁴

El claustro profesoral del IES “Valldemossa” está constituido por 48 profesores y tiene una matrícula general para este año escolar 2008-2009 de 474 alumnos.

Atienden alumnos de ESO del 1º al 4º curso. Hay cuatro secciones del 1er curso; cuatro secciones del 2do curso; tres secciones del tercer curso; y tres secciones del cuarto curso –en total 14 secciones de la ESO–. El Bachillerato (en Tecnología y Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y en Humanidades y Ciencias Sociales) tiene dos secciones por curso –en total 4 secciones de Bachillerato–. Es decir, que en total atienden 18 grupos distintos de alumnos, cada clase constituida por un número que oscila entre 22 y 33 alumnos

La profesora que dicta la asignatura es una docente con una larga trayectoria de 33 años al servicio de la educación en diversos niveles y modalidades de la misma. Es licenciada en Geografía e

⁶⁴⁴ Tomado de www.iesvalldemossa.net.

Historia, Doctora en Historia Medieval y además cuenta con dos titulaciones más: Licenciada en Filología Catalana y en Psicología. Es tutora del grupo al que dicta la asignatura EpC, y aceptó voluntariamente su postulación por la mayoría del claustro profesoral para dictarla, en virtud de que, la mayoría, opinaba que es la profesora que reúne las características profesionales y académicas idóneas para hacerlo.

8.1.3. Instrumentos de recogida de información

La compilación de la información y de los datos en el trabajo de campo etnográfico le supone al investigador la utilización de una serie de técnicas, métodos e instrumentos, es decir, los procedimientos que le permitirán, posteriormente, el registro total y detallado de los fenómenos observados.⁶⁴⁵

Al respecto establecen Goetz y LeCompte:

Al investigador tradicional del área de la educación, habituado a una gran variedad de instrumentos, escalas de medición y test, las técnicas de recogida de datos que emplean generalmente los etnógrafos pueden parecerle ridículamente simples. Los instrumentos principales del etnógrafo son sus ojos y sus oídos, así como otras facultades sensoriales, a los que se suma un conjunto de medios

⁶⁴⁵ GARCÍA J., E.: Investigación etnográfica. En GARCÍA, V. (dir.), BARRIO M., J., BARTOLOMÉ, M., y otros: *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. España: Ediciones RIALP, S.A., 1994. Pág. 343-375.

auxiliares como grabadoras de audio y vídeo y cámaras fotográficas y de cine.⁶⁴⁶

Efectivamente, los principales medios de los que se vale el investigador que hace etnografía son sus ojos y sus oídos. La atenta mirada a los hechos que se observan, constituye la base para el posterior registro y redacción de lo que ha ocurrido en el campo de observación y, este trabajo, requiere de un gran esfuerzo memorístico del investigador.

A pesar de la aparente simpleza en cuanto a las técnicas de recogida de datos de los etnógrafos, nuestra experiencia nos lleva a afirmar lo contrario. Es decir, al estar en un evento social sin participar de él, como en el caso de la observación no participante, la recogida de datos se vuelve más difícil. Esto lo afirmamos por cuanto que, en ocasiones, en virtud de la rapidez con que ocurren los hechos, escapan a la atención del observador el detenimiento en los detalles, gestos, miradas para poder describir con exactitud las cosas “tal como han ocurrido”. Estas ausencias en los datos de la observación no pueden ser recuperadas, aunque volvamos a escuchar y/o mirar las grabaciones (si es que las hubiere), porque el sentido ya no sería el mismo. En este caso, el sentido se lo estaría dando el investigador.

Por otro lado, en virtud del diseño metodológico, el observador no participante puede, pero no debe, volver a los hechos y repreguntar

⁶⁴⁶ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 169

acerca del sentido de aquéllos. Aún haciéndolo, se debe considerar que, en virtud de que la revisión se hace *postfacto*, igualmente los actores pueden recrearlos desde una perspectiva distinta a la del momento en que se sucedieron. Una situación de este tipo, evidentemente, atenta contra la objetividad en la tareas de describir, analizar e interpretar los hechos observados.

Consideramos que es cierto que las técnicas en sí son sencillas en cuanto a su configuración general, pero no en cuanto a los resultados a los que el investigador se enfrentará, porque aunque se tengan perfectamente delineados los intereses particulares, la realidad es imprevisible y cambiante. De tal manera que, aún teniendo claro lo que queremos observar, y sobre lo cual se orienta el énfasis de la investigación, al “entrar en escena” notamos que no nos habíamos preparado para enfrentar la infinidad de interacciones significativas⁶⁴⁷ que ocurren en un pequeño espacio –el aula–, y en un corto tiempo –a lo sumo, 50 minutos por sesión observada –.

Los datos, corpus, informaciones y materiales recabados por el investigador que hace etnografía provienen, por lo general, de la acción de observación que realiza por sí mismo y de lo que puede conseguir que los participantes mismos registren. Con tales materiales se procede a la creación de un banco de datos constituido por las notas de campo registradas a partir del trabajo de observación en cada jornada, las entrevistas formales e informales, cuestionarios,

⁶⁴⁷ GARCÍA J., E.: Investigación etnográfica. En GARCÍA, V. (dir.), BARRIO M., J., BARTOLOMÉ, M., y otros: *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. España: Ediciones RIALP, S.A., 1994. Pág. 343-375.

documentos escritos, periódicos, fotocopias, apuntes, exámenes, ejercicios, planes, entre otros.⁶⁴⁸

En nuestra experiencia de investigación, efectivamente, -con ocasión de la observación no participante realizada-, además de las notas de campo y las entrevistas, hemos podido obtener otros tipos de documentos que nos amplían las posibilidades de interpretación de los hechos, como el programa de la asignatura o su planificación, fotocopias de materiales elaborados por las docentes, ejercicios valorativos de los alumnos, modelos de exámenes aplicados, etc.

De manera que, al crear la base de datos, realizar el registro y la descripción de las observaciones hechas, nos hemos asombrado ante la cantidad de eventos y materiales obtenidos, que rebasan enormemente nuestras expectativas, y que nos han obligado a seleccionar, en función de los objetivos establecidos -lo cual no deja de ser una arbitrariedad-, los corpus sobre los cuales enfatizaremos nuestros pronunciamientos.

En nuestro caso, en resumen, para la obtención de los corpus, datos e informaciones hemos recurrido, en esta segunda fase de fundamentación práctica de la investigación propuesta, esencialmente, al uso de las notas de campo, a la realización de sendas entrevistas a cada una de las profesoras a cuyo cargo está la responsabilidad del desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos

⁶⁴⁸ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 169

Humanos, y al análisis de unos ejercicios de valoración de la asignatura realizados por los alumnos.

8.1.3.1. Las notas de campo

En virtud del propósito que ha orientado nuestra investigación,⁶⁴⁹ y en respeto al diseño metodológico de la observación no participante, en aras de evitar intromisiones innecesarias, pero igualmente atendiendo al cuidado de la recopilación completa y correcta de los fenómenos, hemos recurrido al uso de las notas de campo apoyándonos, en algunas oportunidades, al uso de grabadoras y de cámaras, para recoger con exactitud las interacciones ocurridas entre los miembros de las clases observadas. La descripción y registro de los fenómenos observados y vividos, toma cuerpo en la escritura específica de aquéllos. Entonces, las notas de campo son el producto de tales acciones.

Para referirse a la acción del investigador etnográfico de recopilar datos e información, mediante este instrumento, McKernan, establece que:

Son notas que tienen que ver con los acontecimientos experimentados mediante la

⁶⁴⁹ Que como lo hemos señalado reiteradamente consiste en *Determinar el papel de los contenidos, objetivos y competencias establecidos en el currículo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en relación con la conformación de comportamientos y actitudes dirigidos a favorecer la convivencia ciudadana en el aula y fuera de ella.*

escucha y la observación directas en el entorno. Son una forma de interpretación no interactiva que describe la acción... se centran en la descripción más que en la interpretación y se deben hacer con la mayor precisión posible... Cada nota observacional representa un suceso o acontecimiento, se aproxima al quién, qué, cuándo y cómo de la acción observada. Describe entornos, quién habla con quién, etc.⁶⁵⁰

En nuestra experiencia como observadora no participante, las notas de campo nos han servido para la descripción atenta y detallada de: las interacciones ocurridas en el aula entre los alumnos y entre éstos y las profesoras; para registrar las acciones y actitudes de las profesoras; para la posterior categorización de los fenómenos observados. Por su parte, las grabaciones como elemento de apoyo eventual, nos han permitido registrar datos para la reconstrucción posterior de la experiencia vivida. De tal manera que, las contadas grabaciones realizadas, sirvieron de “recordatorio” de aquellas posibles experiencias que, en virtud de la rapidez con que ocurrían los hechos, no podían ser inscritas en las notas de campo.

Martínez indica que, debido a la rapidez con que se suceden los fenómenos las notas de campo suelen ser más bien abreviadas y esquemáticas. Es muy raro encontrar notas muy detalladas. Pero el investigador, para evitar que las notas pierdan su capacidad de información, debe detallarlas o ampliarlas en el mismo día o al siguiente de su recopilación. Por ello recomienda incorporar, en una grabación, “un amplio comentario, bien pensado, de las anotaciones

⁶⁵⁰ McKERNAN, J.: *Investigación-acción y curriculum*. España: Morata, 2001, Pág. 115

que se hicieron. Estas anotaciones concretas y situacionales serán, además, un testimonio real de la honestidad y objetividad de la investigación.”⁶⁵¹

Por otro lado, Goetz y LeCompte, señalan que “el formato, estructura y foco de las notas de campo varían con el problema y diseño de la investigación, y también de las destrezas y estilo de cada etnógrafo.”⁶⁵² De manera que cada investigador, que elija como camino investigaciones cualitativas de corte etnográfico, encontrará o creará el modelo o el diseño adecuado a sus propias capacidades e intereses.⁶⁵³

En nuestro caso particular, para el registro de las notas de campo hemos recurrido al uso de la categoría de los llamados “descriptores de bajo nivel inferencial”⁶⁵⁴, por cuanto que la descripción realizada se ha hecho de la forma más concreta y precisa posible sobre los comportamientos, actividades y expresiones lingüísticas de los participantes. A los corpus obtenidos que, en principio, sólo constituían “datos observacionales básicos”, se les iba añadiendo comentarios interpretativos (que posteriormente pudieron servir para el análisis e interpretación de los mismos y que, en caso contrario, fueron suprimidos o modificados). Tal actividad nos condujo a la inferencia de

⁶⁵¹ MARTÍNEZ M., M.: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico*. España: Trillas, 2007. Pág. 64

⁶⁵² GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 169

⁶⁵³ GALEANO, M^a. E.: Modalidades de investigación social cualitativa. Investigación etnográfica. En GALEANO, M^a. E.: *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2004. Pág. 55-60

⁶⁵⁴ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 169

las categorías y sub-categorías que sirvieron para el análisis de los fenómenos observados.

La técnica de recogida de datos mediante las notas de campo se aplicó por igual a los dos escenarios seleccionados. Cada día de visita, correspondiente al horario específico de la asignatura, asistíamos a los institutos y observábamos detenidamente todo lo que ocurría en los pasillos, en la entrada al salón de clases, en el aula misma y en la salida. Al ocupar nuestro sitio en el aula, escribíamos rápidamente los fenómenos observados, utilizando no sólo palabras, sino símbolos, números, gráficos, todos los signos posibles que nos permitieran, más tarde, recordar con claridad lo ocurrido y poder transcribir los hechos lo más fielmente posible a cómo habían ocurrido. Una vez que terminaba la jornada de observación transcribíamos lo observado en sendos archivos correspondientes a los IES “Gal-la Placidia” y “Valldemossa” respectivamente.

Las notas de campo en este momento constituían descripciones de las situaciones, de las prácticas pedagógicas, de los comentarios de los alumnos, de conversaciones acordadas o espontáneas, así como de la diversidad de interrelaciones suscitadas en el aula y en algunos espacios fuera de ella. Este proceso de registro de todos los fenómenos observados y de las conversaciones sostenidas le exige al investigador etnográfico un gran esfuerzo de tiempo, memoria, elaboración y redacción, por cuanto que de dicho proceso depende la posterior descripción densa, la categorización de los datos y la elaboración del informe de la experiencia observada.

8.1.3.2. La entrevista

...la entrevista es la 'herramienta de excavar' favorita de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales.⁶⁵⁵

La entrevista, ya sea utilizada como instrumento de evaluación y de diagnóstico, o como técnica complementaria para obtener datos en una investigación, ha sido y es uno de los instrumentos de recogida de datos más utilizados por diferentes disciplinas de las ciencias humanas como la psicología, la pedagogía y la sociología. En algún momento llegó a ser despreciada por considerarse una técnica cuyos resultados no eran considerados objetivos en virtud de su dificultad para ser cuantificados. Sin embargo, en la actualidad, en virtud del reconocimiento científico de los métodos cualitativos, se ha constituido en un importante y eficaz medio para contrastar la información que, por medio de otros instrumentos, haya recabado el investigador, así como para facilitar el establecimiento de inferencias y, en ocasiones, mostrar otras perspectivas que no habían sido evidenciadas por aquél.⁶⁵⁶

⁶⁵⁵ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 100

⁶⁵⁶ COMAS, D., PUJADAS I MUÑOZ, J., y ROCA I GIRONA, J. La etnografía como práctica de campo. En PUJADAS I MUÑOZ, J. (Coord), COMAS, D., y ROCA I GIRONA, J.: *Etnografía*. Barcelona, España: Editorial UOC, 2010. Pág. 69-109

Según Pino Juste la entrevista puede definirse como:

...una conversación seria que busca un fin determinado distinto del simple placer de conversación. En términos más restringidos se puede definir como un intercambio verbal cara a cara, entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador, intentará obtener información de la otra u otras personas. Lo consustancial de la entrevista se encuentra en que se trata de una conversación confidencial y de una relación oral entre una o varias personas, de las que una transmite a otras unas informaciones determinadas.⁶⁵⁷

A pesar de que la definición señalada solo alude a la entrevista verbal, es necesario acotar que esta también puede ser *no verbal* en virtud de circunstancias específicas a su aplicación como lo serían el caso de entrevistas grupales, o entrevistas cuya finalidad sea la de seleccionar un personal específico, o en el caso de las encuestas. Ahora bien, independientemente del modo en que se realice, es imprescindible la existencia de un mínimo grado de estructuración, la presencia de un guión que sirva de hilo conductor a la misma, para situar al respondiente en cuanto a lo que se pretende y obtener su participación de forma natural, de manera que las informaciones proporcionadas mediante dicho instrumento supongan un enriquecimiento en la indagación propuesta por el investigador.

En nuestro diseño de investigación, dado que algunas informaciones sólo era posible obtenerlas merced a la colaboración

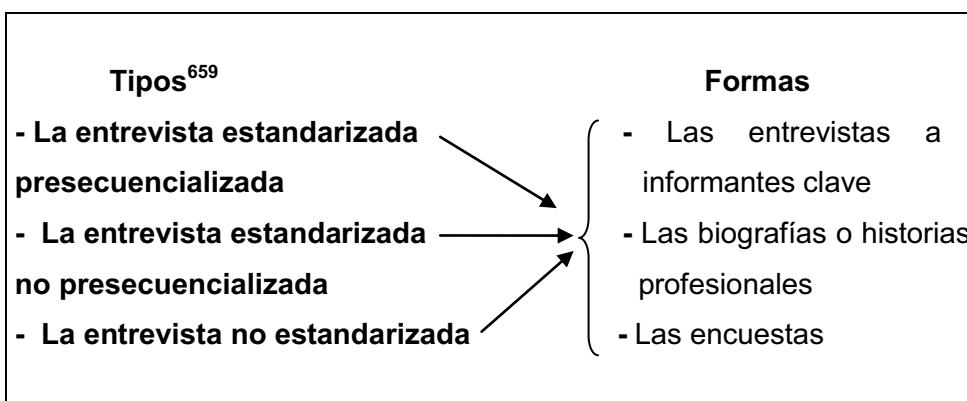
⁶⁵⁷ PINO J., M.: Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos. En <http://webs.uvigo.es/mpino/tecnicasdeinv.pdf> Pág. 37

directa de algunos participantes, hemos recurrido al uso de entrevistas a personajes clave en la investigación, en nuestro caso, entrevistas estructuradas hechas a las profesoras responsables de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.

Mediante el uso de tal técnica de recogida de datos se les pidió a las entrevistadas que respondiesen, en relación a un conjunto de preguntas formuladas en términos idénticos, acerca de sus opiniones, sentimientos o incluso que respondiesen a preguntas abiertas con sus propias palabras.⁶⁵⁸ Las respuestas de las entrevistadas son elementos esenciales para corroborar las observaciones y apreciaciones de la investigadora.

Tipos y formas de entrevista

Existen diversos tipos y formas de entrevistas. Entre ellos podemos mencionar:



⁶⁵⁸ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 101

⁶⁵⁹ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 133

La entrevista estandarizada presecuencializada: Puede ser definida como un cuestionario administrado en forma oral, según el cual, a todos los entrevistados, se les hacen las mismas preguntas y cuestiones en el mismo orden previamente establecido. Según Goetz y LeCompte, este tipo de entrevistas son útiles cuando se requieran resultados fácilmente cuantificables.

La entrevista estandarizada no presecuencializada: Se aplica la misma técnica de la anterior pero el orden puede alterarse de acuerdo a las reacciones de los respondientes, lo cual permite una actitud más natural y receptiva por parte del entrevistador. Como la anterior permiten enumerar fácilmente los resultados en aras a su posterior análisis.

La entrevista no estandarizada: Puede ser entendida como una guía en la que se anticipan las cuestiones generales así como las informaciones específicas que requiere el investigador.

Los tipos de entrevistas mencionados pueden adoptar *diversas formas*, entre ellas las entrevistas a informantes clave, biografías o historias profesionales y encuestas.

Las entrevistas a informantes clave: Son las que se aplican a individuos con posesión de conocimientos, posición jerárquica dentro del lugar donde se realiza la observación, o con destrezas comunicativas especiales que deseen cooperar con el investigador. Los informantes clave pueden colaborar, con el investigador etnográfico, en el acceso a información imposible de obtener de otra manera, debido a

las limitaciones de tiempo y de espacios a que se circunscribe la observación. Además pueden proporcionar otras variables y puntos de vista que el observador no haya considerado. Finalmente, posibilitan la introducción del investigador en el conocimiento y la valoración de la cultura y características de los escenarios objetos de observación.

Las biografías o historias profesionales: Las llamadas *entrevistas biográficas* son utilizadas en la investigación antropológica para obtener una narración de la vida de los participantes, de manera tal, que permitan acercarse al conocimiento de aspectos que les permitan formular preguntas o establecer inferencias acerca de la cultura del grupo que se observa.

Estos instrumentos pueden servir, al investigador, para obtener puntos de partida y/o corpus significativos para el establecimiento de sus inferencias sobre las diferencias valorativas presentes en los escenarios escolares. Goetz y LeCompte establecen que, las historias profesionales, se pueden utilizar también para valorar la repercusión, en los roles y acciones de los profesores, de sus diferentes experiencias vitales y de la formación que recibieron. Igualmente permiten obtener datos con los cuales predecir qué docentes estarían más dispuestos a participar en un programa de innovación.⁶⁶⁰

Las encuestas: Son una forma de entrevistas cualitativas que se utilizan para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve, con la finalidad de

⁶⁶⁰ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 135

proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas.⁶⁶¹

Las encuestas proporcionan material para la obtención de datos de base, de proceso y axiológicos, pero como la información que facilitan los interesados no siempre es un indicador fiel de sus comportamientos reales, se debe corroborar con datos observacionales. Con todo, la información recogida es útil, tanto para determinar el modo en que los individuos elaboran juicios sobre personas y acontecimientos, como para registrar lo que creen que hacen o que es socialmente aceptable hacer.

En nuestro caso hemos recurrido al uso de la entrevista biográfica y académica de las dos profesoras responsables de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, para tratar de profundizar en nuestras apreciaciones e interpretaciones a partir de las informaciones que, sobre algunos aspectos puntuales, hemos solicitado a las mismas. Igualmente las respuestas de ambas nos servirán para estimar el perfil del profesor seleccionado en los planteles en los que se realiza la observación; y, el conocimiento teórico que manifiestan poseer en cuanto a la enseñanza de dicha asignatura y a las estrategias didácticas y pedagógicas adecuadas a su desarrollo.

Finalmente, hemos de aseverar que, en función de los objetivos planteados en nuestra investigación, el diseño elegido y practicado ha

⁶⁶¹ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 103

sido de gran relevancia y significación, como método para acercarnos al conocimiento de la relación (y la distancia) existente entre la teoría, –presente, tanto en la política educativa de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, y en todas las normas, acuerdos, postulados y recomendaciones establecidos, como en los libros de textos sugeridos por el Ejecutivo Nacional para el desarrollo de la misma– y la práctica real de dicha asignatura en dos cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

Los corpus obtenidos a partir de la observación no participante realizada, y mediante el uso de diversas estrategias, herramientas, técnicas e instrumentos, nos servirán finalmente para delimitar, en los casos observados, la medida en que la práctica pedagógica de las docentes que desarrollan la asignatura colabora (o no) en la formación y el desarrollo de valores como el diálogo, respeto, solidaridad, compromiso, participación, en aras de la conformación de la convivencia ciudadana.

8.2. El análisis de la información

Los datos obtenidos a través de la investigación se convierten en un rompecabezas que el analista se encarga de ir encajando, además utiliza la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas explicaciones que respondan a la realidad estudiada y poco a poco el investigador se aproxima a la descripción y comprensión de ésta.⁶⁶²

La transcripción, redacción y descripción así como la interpretación detallada de los datos obtenidos en la observación realizada, constituyen la tercera fase de nuestra investigación, y toman cuerpo en la última parte de esta tesis doctoral. Su finalidad es la organización y análisis sistemático de los datos, que facilitará la elaboración de los elementos hermenéuticos necesarios para la creación de la teoría interpretativa de los mismos. Tal teoría interpretativa fundamentará el planteamiento específico de la investigación, desde su contexto vivencial, confrontándolo con la teoría abordada en páginas anteriores.

Como lo señalan Taylor y Bogdan⁶⁶³ quizá sea engañoso dedicar un aparte al trabajo de los datos porque el análisis de aquellos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa,

⁶⁶² BALCÁZAR, P., y otros: Análisis de datos y reporte de investigación. En BALCÁZAR, P., GONZÁLEZ, N., LÓPEZ-FUENTES, A., y otros: *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma de México, 2005. Pág. 221

⁶⁶³ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 158

debido a que recolección y análisis de datos, son procesos que van de la mano.

Sin embargo, en virtud de la riqueza contenida en los datos descriptivos de todos los estudios cualitativos, –así como las propias palabras pronunciadas o escritas de la gente y las actividades observables–, se hace necesario el cumplimiento de este aparte por cuanto que, el mismo, permite a los investigadores la posibilidad de “de transmitir una sensación de que se ‘está allí’ y se experimentan directamente los escenarios.”⁶⁶⁴

Así, para apoyar el desarrollo de la investigación y la comprobación de nuestros objetivos, en esta fase se hace la transcripción y redacción de algunas anécdotas, de los corpus y de las situaciones observadas en el aula y en los pasillos de los institutos en los cuales se realizó la observación no participante. Igualmente se estudian e interpretan ejercicios, evaluaciones y otros documentos de interés como datos necesarios para la elaboración de la categorización que nos permitirá la interpretación teórica de la información recabada y la elaboración del informe final.⁶⁶⁵

El análisis de los datos, y la posterior redacción del informe del trabajo etnográfico realizado, requiere el cumplimiento de una serie de actividades entre las que podemos mencionar: la transcripción, la

⁶⁶⁴ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 152

⁶⁶⁵ HAMERSLEY, M. ATKINSON, P. *Etnografía*. Barcelona, España: Paidós, 1994. Pág. 191-225

descripción y la redacción y la interpretación teórica de los datos obtenidos.⁶⁶⁶

8.2.1. La transcripción

La transcripción de anécdotas, rituales, conversaciones, palabras, etc., es un proceso que no requiere del investigador etnográfico más que su atenta mirada a los fenómenos que observa para, posteriormente, poder registrar con claridad y precisión lo que acontece. Se corresponde con lo que Taylor y Bogdan⁶⁶⁷ llaman la fase de *descubrimiento en progreso*.

En esta primera fase del análisis de la información, se identifican los temas que interesan a la investigación, se desarrollan conceptos y se elaboran proposiciones, es de progresivo y constante descubrimiento. Para ello es recomendable: leer reiteradamente los datos recogidos; registrar toda idea importante que se tenga durante la lectura y reflexión, así como durante el proceso de la recogida de datos; elaborar listas tentativas de temas emergentes; establecer esquemas de clasificación o elaboración de tipologías; desarrollar conceptos o proposiciones a partir del vocabulario propio de los informantes que puedan dar idea clara de lo que dicen o hacen; leer el

⁶⁶⁶ BALCÁZAR, P., y otros: Análisis de datos y reporte de investigación. En BALCÁZAR, P., GONZÁLEZ, N., LÓPEZ-FUENTES, A., y otros: *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma de México, 2005. Pág. 221-237

⁶⁶⁷ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 153-154

material bibliográfico necesario para abreviar de los marcos teóricos pertinentes para la investigación.⁶⁶⁸

En virtud de la rapidez con que se suceden los hechos, es imposible para el observador registrar exactamente lo que hablan, dicen o hacen los miembros del grupo observado. Por ello es necesario que el investigador cree sus propios códigos que le permitan registrar, –mediante el uso de símbolos, figuras, llamados, números, letras, etc. –, fácil y rápidamente, lo que observa en el momento en que ocurren los hechos.

Al momento de transcribir, de “pasar en limpio” las jornadas y escenarios observados, tales códigos o símbolos le ayudarán a recordar con más amplitud lo acontecido. Los especialistas recomiendan para ello, no dejar transcurrir mucho tiempo entre cada periodo de observación y el registro y transcripción de los mismos.⁶⁶⁹

Según nuestra experiencia, el proceso de anotaciones en el campo, –en los dos institutos en los que hicimos nuestra observación–, aunque es una actividad que produce una gran riqueza de datos descriptivos, también obliga al observador a suprimir, a intervalos cortos, la atención hacia el grupo. Ello, en virtud de la necesidad de registrar los fenómenos que acontecen, lo que en consecuencia acarrea que, en algunas ocasiones, nos hayamos perdido gestos,

⁶⁶⁸ BALCÁZAR, P., y otros: Análisis de datos y reporte de investigación. En BALCÁZAR, P., GONZÁLEZ, N., LÓPEZ-FUENTES, A., y otros: *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma de México, 2005. Pág. 221-237

⁶⁶⁹ DIAZ de la RADA, A. y VELASCO, H.: *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta, 1997. Pág. 96-100

reacciones sorprendidas y otros aspectos propios de las interrelaciones en una aula de clase. Luego, la transcripción de los datos registrados, como proceso que no permite la exposición de teorías interpretativas, conceptualizaciones ni proposiciones, en ocasiones, se convirtió en un trabajo tedioso que exigía una gran concentración para transcribir, lo más fielmente posible, lo ocurrido en el aula.

Hemos señalado reiteradamente, que asistimos a dos IES sitios en dos barrios de Barcelona, durante un año escolar en cada uno en calidad de observadora no participante. Durante este tiempo pudimos realizar 16 visitas en el IES “Gal-la Placidia” y 20 visitas en el IES “Valdemossa”. El registro y la transcripción de dichas visitas contiene los datos e informaciones obtenidos a partir de los fenómenos observados, las entrevistas realizadas, las experiencias vividas así como de algunos documentos específicos que los acompañan.

Dicho material, que constituye parte de los anexos de la presente investigación, fue compilado y organizado en sendos archivos para su posterior descripción superficial y densa; para la elaboración de conjeturas, apreciaciones, dudas acerca de la investigación; para la formulación de proposiciones y de la interpretación teórica mediante el uso de categorías y sub-categorías; y para la posterior elaboración del informe etnográfico. Cada una de estas acciones suponía la relectura constante de todo el material recogido en el proceso de observación no participante.

El proceso de transcripción y su organización temporal inicial nos permitió conocer, de manera general, el volumen de los datos e

informaciones recabados. También, la elaboración de un índice de archivos y carpetas que nos permitieron acceder, con rapidez y facilidad, a los datos cada vez que lo requeríamos para el cumplimiento de las siguientes actividades. Igualmente, la transcripción nos condujo a la lectura inicial de todos los materiales y documentos compilados, lo cual nos permitió abarcar, clara y ampliamente, lo ocurrido en las visitas realizadas, además de sugerirnos temas que podían acercarnos al desarrollo de las intenciones teóricas e intelectuales de nuestra investigación.

8.2.2. La descripción y redacción

En todos los estudios los investigadores presentan y ordenan los datos de acuerdo con lo que ellos piensan que es importante... deciden qué incluir y qué excluir, compilan los datos en bruto, añaden fragmentos de conexión entre observaciones, y disponen el relato según algún tipo de secuencia. Además al realizar sus estudios los investigadores toman decisiones sobre lo que deben observar, preguntar y registrar, decisiones que determinan lo que pueden describir y el modo en que lo describen.⁶⁷⁰

La descripción etnográfica –descripción densa– busca exponer la trama de interrelaciones que se suscitan en los espacios observados y que reflejan los elementos de la cultura, de las prácticas, las

⁶⁷⁰ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 153-154

costumbres, de la lengua que las permean.⁶⁷¹ Este proceso tiene dos características fundamentales. Por un lado, es una actividad mediante la cual el investigador debe tratar de presentar al lector “una imagen ‘fiel a la vida’ de lo que la gente dice y del modo en que actúa; se deja que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas.” De manera tal que el investigador etnográfico en esta tarea debe evitar la expresión de conjeturas, interpretaciones y la elaboración de conceptos. La redacción de los estudios descriptivos debe permitir que los lectores extraigan sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos.

La descripción y redacción es un proceso dinámico y creativo que se realiza fuera del campo de observación seleccionado, y que se fundamenta en la calidad y cantidad de los datos obtenidos. Lo que interesa no es la elaboración de conceptos sino la comprensión, por parte del lector, de las características culturales en que ocurren los fenómenos.

Taylor y Bogdan llaman a este momento la fase de *la codificación*⁶⁷². Este momento supone que una vez que ya se han recogido los datos, comienza el análisis de la información referida a la codificación de los datos y el refinamiento y la comprensión el tema de estudio. Este proceso incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. La codificación requiere también el cumplimiento de una

⁶⁷¹ DIAZ de la RADA, A. y VELASCO, H.: *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta, 1997. Pág. 96-100

⁶⁷² TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 153-154

serie de tareas como: la redacción en lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones producidos en el análisis inicial tratando de ser lo más específicos posible; una vez elaborada la lista anterior, se procede a la codificación de todos los datos lo cual requiere “hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa”. Se deberá asignar un número o una letra a cada categoría de codificación, agregando otros símbolos para señalar relaciones lógicas y separando los datos obtenidos para ubicarlos en las categorías correspondientes.⁶⁷³

La elaboración de las descripciones de los Institutos a los cuales hemos asistido como observadora no participante en nuestra investigación etnográfica, así como su redacción hasta darle, según nuestras apreciaciones, un acabado que presentase el reflejo más fiel posible de lo observado, fue un proceso que nos llevó más de un año de trabajo constante y riguroso para cada uno de los casos. Tal trabajo se consolidó en dos descripciones densas de los fenómenos observados, en el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en los dos IES de la muestra seleccionada.

Cada una de las descripciones, de la experiencia vivida en los dos cursos de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, de los IES visitados y observados, consta de dos archivos. El primero, contiene la narración y descripción, día por día, de las jornadas de observación realizadas. El segundo archivo, contiene la sistematización

⁶⁷³ MARTÍNEZ M., M.: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. España: Trillas y Eduforma, 2007. Pág. 69-81

del anterior. Es decir, mediante el uso de categorías y sub-categorías – originadas, ya en nuestro proceso de elaboración teórica, o ya de los propios datos recogidos– se inició el proceso de búsqueda de respuestas a las interrogantes e hipótesis de la investigación, concernientes a la relación existente entre el desarrollo de los objetivos, contenidos y competencias de la asignatura que nos ocupa y la formación de actitudes que favorecen la convivencia en el aula.

Es necesario acotar que este proceso fue igualmente aplicado al resto de los datos obtenidos mediante las entrevistas, conversaciones espontáneas, documentos, ejercicios evaluativos, planes y programas, fotocopias, material impreso, etc., a todos los cuales se les asignó un código que facilitara su localización y uso.

El proceso de descripción y redacción de los datos obtenidos se facilita si el investigador ha realizado una buena transcripción, puesto que los debe haber releído y organizado en diversas oportunidades. La familiarización con los datos, producto de la lectura repetida de la transcripción de aquéllos, le genera al investigador la oportunidad de establecer conceptos teóricos, conjeturas y proposiciones generales con la intención de encontrar y darle sentido a los datos obtenidos.

En resumen, en nuestro caso, así hemos realizado dicho proceso. Primero hemos de señalar que este proceso de descripción y redacción va intrínsecamente unido a la elaboración cuidadosa de las transcripciones de las jornadas observadas, de las entrevistas realizadas, de los ejercicios realizados por los alumnos, de las anécdotas y conversaciones, hasta llegar a formar los archivos totales

correspondientes a los datos obtenidos. Este material organizado fue *leído en diversas oportunidades*, para someterlo al escrutinio de nuestros propios intereses investigativos, en virtud de la metodología cualitativa utilizada. En otras palabras, para constatar si, la transcripción realizada, cumplía con la exigencia de la investigación etnográfica de ser un reflejo fiel de lo que había ocurrido en los escenarios seleccionados para la observación.

Luego, la lectura constante y reiterada de dichos materiales nos fue sugiriendo temas, algunos ya previstos a partir de nuestra investigación teórica-documental; otros, referidos a aspectos que no habíamos considerado previamente. En este proceso fuimos acotando todo lo que nos parecía necesario e importante con la intención de someterlo, posteriormente, a la especulación teórica específica. Es decir, *elaboramos un listado de temas*, acerca de aquellos aspectos, relacionados con la investigación (e incluso temas emergentes) que especialmente movían nuestra curiosidad intelectual. Esta actividad generó también el proceso de *categorización y sub-categorización* del material organizado como base de la interpretación teórica de los datos obtenidos

8.2.3. La interpretación teórica

...la interpretación, más que un instrumento para adquirir conocimientos, es el modo natural de ser de los seres humanos, y todos los intentos cognoscitivos para desarrollar conocimientos no son sino expresiones de la interpretación sucesiva del mundo.⁶⁷⁴

La investigación cualitativa depende mucho del dinamismo y la creatividad del investigador, de modo que todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar e interpretar los datos obtenidos.⁶⁷⁵ En ella los investigadores analizan y codifican sus propios datos para obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado y afinar las interpretaciones. Para ello usan también el análisis de los escenarios, de los informantes y de los documentos obtenidos en el proceso, sin que tal actividad les exija la elaboración de una conceptualización teórica previa.

Es así porque lo que se pretende es que el investigador presente los acontecimientos desde la perspectiva de los participantes. Sin embargo, esto no significa que el investigador etnográfico no deba realizar un trabajo de elaboración teórica, pues como lo señalan Taylor y Bogdan:

⁶⁷⁴ MARTÍNEZ M., M.: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. España: Trillas y Eduforma, 2007. Pág. 69-81

⁶⁷⁵ DIAZ de la RADA, A. y VELASCO, H.: *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta, 1997. Pág. 96-100

El propósito de los estudios teóricos consiste en comprender o explicar rasgos de la vida social que van más allá de las personas y escenarios estudiados en particular. En estos estudios los investigadores señalan activamente lo que es importante. Utilizan los datos descriptivos para ilustrar sus teorías y conceptos y para convencer a los lectores de que lo que ellos dicen es la verdad.⁶⁷⁶

Como hemos señalado anteriormente, es muy difícil separar cada una de las fases y/o actividades que se realizan en el análisis de la información, por cuanto que en muchas ocasiones se superponen unas a otras. El investigador etnográfico no puede dejar pasar la oportunidad de elaborar listas, tipologías, categorías, conceptos teóricos, proposiciones, cuando esté trabajando en cualquiera de las fases, por cuanto que, en virtud de la riqueza de los datos, en cualquier momento, aquéllos le sugerirán aspectos que, muchas veces, no se había detenido a considerar. De modo que los investigadores etnográficos no relegan el análisis de los datos a un período posterior a la recogida de los mismos, sino que analizan la información a lo largo de toda la investigación.⁶⁷⁷

Para nuestro proceso de codificación de los corpus, hemos recurrido a una serie de propuestas, en las que hemos definido y clasificado unidades de análisis, categorías, sub-categorías y aspectos varios, surgidos de las múltiples lecturas a los datos obtenidos

⁶⁷⁶ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 154

⁶⁷⁷ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 172-211

mediante el uso de las diversas herramientas de recolección de datos e información. Además, tal codificación también se sustentó en la observación de fenómenos ocurridos cotidianamente en el aula y que merecían su análisis. Igualmente, la consolidación del marco teórico de la investigación nos orientó en la tarea de relacionar los corpus con los postulados, teorías y conceptos estudiados.

De manera tal que la infinita cantidad de factores y fenómenos observados, que inciden directamente en nuestros propósitos investigativos, nos condujo finalmente a proponer una serie de categorías, de las cuales se han derivado diversas categorías axiológicas. Prácticamente, todo lo que se aborda en el análisis de los datos obtenidos está relacionado con los problemas y conflictos de valores, pero, en virtud de constreñirnos a nuestros objetivos de estudio, dirigidos a determinar la relación entre la acción docente y los postulados legales y curriculares de la EpC, conceptualmente sólo los abordaremos sucintamente, de manera que nos permitan sustentar nuestras propias percepciones y teorizaciones.

Por otro lado, aunque la etnografía, como método de las ciencias humanas, no parte de la exigencia de elaboración de una teoría previa, sí es recomendable que el investigador etnográfico se familiarice con la bibliografía y el marco teórico necesario y relevante para su investigación. Para ello deberá acudir a la lectura y estudio de autores reconocidos, de informes específicos y de las teorías clásicas necesarios para aclarar e interpretar los fenómenos observados. En este sentido, es necesario puntualizar que los datos obtenidos no

deben ser *encajados* en la teoría; al contrario, la teoría debe servir para interpretar y aclarar los fenómenos observados.

A este momento Taylor y Bogdan lo llaman fase de *relativización de los datos* y se corresponde con la fase final del análisis de los datos. En ella “el investigador trata de relativizar sus descubrimientos... es decir, trata de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.”⁶⁷⁸ Para ello debe tomarse en consideración: si los datos obtenidos fueron producto de las preguntas y/o solicitudes del investigador o surgieron espontáneamente, es decir, si fueron voluntarios o dirigidos.

Se considera igualmente la influencia que causa el investigador sobre el escenario, por cuanto que es verdaderamente importante entender los efectos de nuestra presencia en las personas, en los diferentes momentos de la investigación. También se debe atender a las fuentes de los datos para evitar la generalización acerca de un grupo, sobre la base de lo que han dicho o hecho una o unas pocas personas. En este sentido, para evitar parcialidades, producto de nuestros propios supuestos, compromisos y preconcepciones es necesaria una autorreflexión crítica que nos permita el análisis de los datos a partir de la comprensión de las propias perspectivas, las propias lógicas y los propios supuestos de los participantes.⁶⁷⁹

⁶⁷⁸ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Pág. 152-176

⁶⁷⁹ GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.: *Etnografía y diseño cualitativo en el aula*. Madrid: Morata, 1988. Pág. 172-211

En nuestra investigación, el proceso de interpretación teórica comenzó con la reflexión sobre la enorme diversidad de características y elementos que intervienen en las interrelaciones que se generan en el aula. Así nos vimos en la necesidad de elaborar un trabajo investigación documental, una investigación bibliográfica, para poder acceder a la adecuada comprensión de lo que, posteriormente, serían algunas de las categorías utilizadas para la interpretación teórica de los corpus, datos, informaciones, documentos.

La amplia investigación bibliográfica y documental realizada, que fundamentó la conceptualización de los temas interesantes a la investigación, nos permitió elaborar nuestra propia teorización a partir de los datos obtenidos. De manera que volviendo una y otra vez a las transcripciones, descripciones y categorizaciones elaboradas, intentamos establecer nuestras propias definiciones de los conceptos investigados, a partir del posicionamiento de los participantes, frente a las categorías seleccionadas por la investigadora.

Al igual que en las actividades anteriores, es casi imperceptible determinar la línea que separa la culminación de una fase y el inicio de la otra, por cuanto que, el proceso del análisis de la información se va realizando progresivamente, a medida que el investigador está ejecutando cualquiera de ellas. Sin embargo, una vez que hubimos codificado los datos en categorías, sub-categorías y aspectos varios, el análisis teórico se realiza nuevamente, mediante la lectura sistemática de todo el material organizado y codificado, intentando encontrar una coherencia real entre los datos y la categoría en la que habían sido incluidos.

El proceso de codificación de los datos, una vez que estuvimos claros en que los corpus, datos, respuestas, se correspondían con las categorías asignadas, nos encaminó al análisis cualitativo de los mismos. Así, para explicar una categoría (como también las correspondientes sub-categorías y aspectos establecidos) nos apoyamos en ejemplos de los mismos datos obtenidos. En otras palabras, la teoría abordada en las definiciones de la categorización, es refrendada con ejemplos tomados de los datos recabados. Trabajo este que nos obligaba a volver una y otra vez a leer sistemáticamente las transcripciones y descripciones realizadas.

La interpretación teórica propiamente tal, toma cuerpo en la cuarta y última parte de nuestro trabajo de investigación. La misma se asienta en las notas de campo de los dos IES de la muestra, en las entrevistas hechas a las profesoras de la asignatura, y en un ejercicio de valoración de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos realizado por los alumnos del IES "Valldemossa". Los datos obtenidos de tales actividades nos permitieron: -La definición de las categorías y sub-categorías; -la selección y uso de los ejemplos tomados de las transcripciones realizadas; y, -el análisis en profundidad para establecer las relaciones y conexiones existentes entre aquellos.

**CUARTA PARTE. ANÁLISIS DE LA
INFORMACIÓN E INTERPRETACIÓN
TEÓRICA DE LOS DATOS OBTENIDOS**

INTRODUCCIÓN

La decisión del gobierno español de establecer una asignatura dirigida a recuperar el espacio perdido o desaprovechado en cuanto a la educación en valores éticos, cívicos y morales en la sociedad, debe estudiarse desde una perspectiva multicausal (perspectiva que hemos intentado abarcar en el marco teórico). En el espacio específico del aula, en nuestro trabajo de campo, hemos podido observar situaciones que pueden darnos ideas acerca de las relaciones de los alumnos a nivel individual y a nivel de grupos consolidados, y de sus interrelaciones con las demás personas, en este caso con los compañeros de estudio, con sus profesores y con todos aquellos que hacen vida dentro del centro educativo. Además, aunque de soslayo, han ido apareciendo elementos que nos pueden indicar aspectos íntimos de su vida familiar y del contexto social en el que se mueven algunos de los alumnos, lo cual nos ha servido de puntos de referencia para ampliar el panorama, y que nos acercan a posibles respuestas a los objetivos perseguidos en nuestra investigación.

En tal sentido, en esta fase de nuestro trabajo de investigación se ha tomado en consideración, para la categorización y el posterior análisis de los datos obtenidos y la información recabada en la fase de observación no participante, algunos aspectos esenciales al desarrollo de la asignatura, observados en las jornadas de asistencia al aula, y presentados en la descripción de tales fenómenos. Entre ellos:

- La caracterización socio-cultural del grupo de alumnos objeto de observación, para evidenciar aspectos relacionados con su actitud y disposición frente a los cometidos de la asignatura, y en relación a las interrelaciones entre los pares y entre alumnos y docentes, para intentar determinar la influencia que estos aspectos manifiestan en el logro de los objetivos y de las competencias previstas para la materia.
- Los eventos ocurridos a la hora de entrada al aula para la clase de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, para evidenciar los ritos, usos y costumbres que utilizan a nivel grupal o individual.
- Los conflictos en el aula o fuera de ella con la intención de descubrir las causas que generan interrupciones, molestias e incluso violencia física y verbal en la clase y verificar los modos de solucionarlos.
- El método didáctico usado por las profesoras de la muestra, como herramienta fundamental para el logro de los objetivos previstos, tanto a nivel personal y profesional (los de las profesoras) como a nivel institucional (los de la política educativa en relación a la asignatura). Se hace mención especial a las estrategias de integración utilizadas y a la concepción de los deberes por parte de las profesoras de la muestra.

Con los objetivos previstos planteados para la investigación, en esta fase se confrontó los corpus, documentos e informaciones recabadas en el trabajo de campo, con los objetivos, contenidos y competencias establecidos tanto en las normativas como en los libros de textos. Luego, relacionando ambos conjuntos de materiales con los fenómenos observados en las clases, se procedió a describir, analizar e interpretar, lo más exactamente posible, mediante el uso de unas

categorías específicas, el acontecer en el aula en relación a la práctica de las profesoras responsables de desarrollar la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.

Cada una de las estrategias seleccionadas y las actividades realizadas, forman parte fundamental de la metodología que hemos diseñado, con la intención de obtener los datos necesarios en los cuales sustentar el logro del objetivo fundamental que nos hemos planteado en esta investigación. Pero más allá de estos fines utilitarios, el fin esencial es que, la interpretación de aquéllos, nos permita plantearnos una posibilidad de ayuda y mejoramiento en el árido debate acerca de la educación para la ciudadanía.

La descripción, análisis e interpretación detallada de los fenómenos y experiencias observados en su contexto natural, así como de todos los materiales recogidos en el trabajo etnográfico, mediante la observación no participante, toma cuerpo en esta última parte de nuestro trabajo. Los datos e informaciones recabados en esta fase son sometidos a una categorización que, a partir de su confrontación con los postulados teóricos abordados, nos permitirá conformar nuestra propia especulación teórica en relación al planteamiento general de la investigación.

Para apoyar el desarrollo de la indagación y la comprobación de nuestros objetivos presentamos, en un conjunto de anexos, la

descripción detallada de la experiencia, con su correspondiente categorización y sub-categorización. Igualmente se anexan copias de ejercicios, evaluaciones y otros documentos de interés como datos necesarios para la correcta interpretación de los datos. En el cuerpo de los tres capítulos que conforman esta última parte de nuestra investigación, se presentan, a modo de ejemplos y de comprobación, la transcripción de algunas anécdotas, corpus y/o situaciones observadas en el aula y en los pasillos de los institutos.

Esta cuarta parte del trabajo que nos hemos propuesto, abarca los capítulos noveno, décimo y décimo primero. Tales capítulos contienen la exposición completa y detallada de la experiencia de investigación que, como observadora no participante, hemos realizado en dos Institutos de Educación Secundaria de dos barrios de la ciudad de Barcelona-España. Se ha señalado reiteradamente que el propósito fundamental de la misma es describir, analizar e interpretar el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos y su relación con el proceso de adquisición, por parte del alumnado, de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que coadyuven en la formación en valores esenciales para la convivencia y la ciudadanía democráticas.

El noveno capítulo, contiene las categorías y sub-categorías sobre las cuales hemos elaborado nuestro análisis e interpretación de las *notas de campo*, obtenidas a partir de las visitas al aula realizadas en los dos Institutos a que hemos asistido en calidad de observadora no participante. El décimo capítulo, contiene la categorización aplicada a las *entrevistas* realizadas a las profesoras de la muestra, así como la

correspondiente interpretación teórica de las mismas. El décimo primer capítulo, contiene la descripción, análisis e interpretación de un *ejercicio de valoración* de la asignatura, aplicado por la profesora del caso B, IES “Valldemossa”, a los alumnos de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Huelga decir que, en esta oportunidad, las categorías de análisis e interpretación, son equivalentes a los ítems establecidos por la profesora del caso B para el ejercicio de valoración diseñado por ella misma.

9. CATEGORÍAS Y SUB-CATEGORÍAS UTILIZADAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS NOTAS DE CAMPO

Siendo coherentes con el paradigma metodológico diseñado y con el propósito de la investigación, se procedió a analizar la relación existente entre el desarrollo de los contenidos, objetivos y competencias de la asignatura, el método didáctico utilizado por las docentes de la muestra escogida y el aprendizaje del alumnado, en cuanto a la conformación de actitudes de respeto, tolerancia, compromiso, responsabilidad y otros valores esenciales a la convivencia democrática.

Para la descripción, explicación, análisis e interpretación de los datos obtenidos -mediante las notas de campo- hemos recurrido a la técnica de categorización de dichos datos, (que puede revisarse en detalle en los anexos 2 y 4 correspondientes a la categorización de los casos A y B respectivamente). Es decir, en cada uno de los casos, hemos dividido los corpus y datos de las observaciones en categorías y sub-categorías. La finalidad de utilizar tal práctica se funda en la necesidad de proporcionar un soporte útil, tanto para la investigadora como para los lectores del trabajo, que permita acceder con relativa facilidad a la lectura y comprensión de los datos obtenidos así como para su posterior interpretación. La estructura de ordenación y organización de la teoría, elaborada a partir de las observaciones no participantes y otros documentos y materiales, es la misma para cada uno de los dos casos observados y trabajados.

La elección de las categorías, para analizar los corpus obtenidos a partir de nuestra observación no participante, así como las correspondientes sub-categorías y aspectos que se derivan de ellas, se corresponden, en algunos casos, con referentes conceptuales y teóricos indispensables, que se encuentran desarrollados en los capítulos teóricos respectivos de nuestro trabajo.

Parte de la codificación realizada, en tanto en cuanto sus categorías y subcategorías, con sus correspondientes aspectos, no estaban concebidos en la definición inicial de la investigación, sino que surgieron a raíz de su reiteración constante en las observaciones realizadas, por algunos sujetos de las muestras observadas, en vista de su importancia para entender y tratar de explicar nuestras conjeturas, las hemos incluido en los capítulos de esta última parte de nuestro trabajo. Sin embargo, su elaboración teórica y conceptual, a partir de la revisión de autores especializados y reconocidos en el campo, no la hemos tratado a profundidad, por cuanto que era menester acotar el trabajo, en virtud de nuestra propia elaboración teórica.

Las categorías, con las correspondientes sub-categorías y aspectos, en las que hemos estructurado el análisis hermenéutico de *las notas de campo*, son:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ASPECTOS
9.1. La Convivencia en el aula	9.1.1. Los Conflictos	a) Juegos de Manos, empujones, jalneos b) Desinterés, desidia c) Vocabulario Soez d) Consumo de Chicles e) Indisciplina
	9.1.2. Actitud de la profesora. Medidas disciplinarias	a) Amenazas b) Llamados de atención c) Los incorpora a clase haciéndoles preguntas sobre el tema d) Medidas disciplinarias e) Omisión
	9.1.3. La Violencia	a) Violencia familiar b) Violencia verbal c) Violencia física d) Daños en el aula e) Violencia callejera
	9.1.4. La hora de la clase	
9.2. Temas y Contenidos	9.2.1. Temas y contenidos desarrollados por las profesoras	a) El primer bloque de contenidos b) El segundo bloque de contenidos c) El tercer bloque de contenidos d) El cuarto bloque de contenidos e) El quinto bloque de contenidos
9.3. El Método Didáctico	9.3.1. Entrega y lectura de fotocopias	
	9.3.2. Técnica de Preguntas y Respuestas	
	9.3.3. El Debate y el trabajo en equipos	
	9.3.4. Los Deberes	a) Deberes para el hogar b) Interés y Motivación c) La Responsabilidad frente a los deberes
		a) Evaluación concebida como

	9.3.5. La Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> cumplimiento de deberes b) La Co-evaluación c) Exámenes enciclopédicos y memorísticos
9.4. Los Valores	9.4.1. Diversas posiciones frente a la normativa	a) El cumplimiento de las normas como valor
	9.4.2 Implicación del educador en la defensa de los valores consensuados	<ul style="list-style-type: none"> a) El respeto b) La solidaridad c) Especial referencia al valor de la Justicia (caso "A")
	9.4.3. Implicación del educador ante cuestiones controvertidas.	a) Especial referencia al posicionamiento de los alumnos ante las drogas.
	9.4.4. Estrategias de Integración ante la diversidad lingüística y cultural en el aula	

Cuadro N° 7. Elaboración propia

A continuación procederemos al análisis e interpretación teórica de la categorización diseñada. Para ello recurriremos tanto a los corpus de las notas de campo como a la fundamentación teórica expuesta en los capítulos específicos.

9.1. La Convivencia en el aula

Tal como lo hemos señalado en el capítulo 4 de la presente investigación, la convivencia debe asentarse en la asunción, por parte de los miembros del colectivo, de la obligación que tiene cada uno de cumplir las normas que, social y legalmente, han sido consensuadas por la sociedad.⁶⁸⁰ Tal consenso tiene la pretensión de posibilitar para todos, sin discriminación de ningún tipo, el goce y ejercicio de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones. Por otro lado, el *convivir*, el vivir con el otro, requiere de ese aprendizaje;⁶⁸¹ por tanto, se requiere que las instituciones de la sociedad intervengan, en el marco de políticas sociales y educativas, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los valores necesarios para el desarrollo y la formación de la convivencia democrática.⁶⁸²

En tal sentido y en virtud de que el trabajo de investigación que nos ocupa entraña la observación, interpretación y análisis del acontecer en el aula en el desarrollo de una asignatura orientada a favorecer la convivencia, hemos insertado dentro de esta primera categoría cinco sub-categorías que son: Los Conflictos; La actitud de la profesora: Medidas disciplinarias; La Violencia; La Medición del tiempo; y, Los Valores. Podrían ser muchos más pero hemos integrado en estas sub-categorías diversos aspectos que, aunque a veces

⁶⁸⁰ Informe Red EURYDICE 2005 La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. En <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/>

⁶⁸¹ CORTINA, A.: Democracia como forma de vida. En CORTINA, A.: *Ética sin moral*. España: Tecnos, 2008. Pág. 254-270

⁶⁸² CAMPS, V. (ed.): *Democracia sin ciudadanos: La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta, 2010. Pág. 150-174

pareciera que no encajan muy bien, luego van apareciendo razones para su inserción en la respectiva categoría.

9.1.1. Los Conflictos

En relación a los conflictos, la observación realizada nos ha llevado a constatar que, como en todo ámbito de interrelación, estos están a la orden del día. Los conflictos, esencialmente en el caso “A”, se presentan por la situación recurrente –tanto fuera del aula, como a la entrada a la misma– de acciones de los jóvenes en los que el alboroto, los gritos, los insultos, las palabras soeces, los empujones, golpes, patadas a la puerta, a la pared y a las mesas de trabajo, juegos de manos que se convierten en prácticas de boxeo en el aula, entre otros, se constituyen en usos cotidianos de inicio y de resolución de dichos conflictos. Los otros profesores salen o entran de/a sus respectivas aulas, pero pareciera que a nadie le importa, o nadie se atreve a hacerle frente a tales hechos agresivos y violentos, o ya no encuentran alternativas o estrategias que disuadan a los chicos para actuar de otra manera.

El consumo de chicles, en el caso A, es también frecuente en el aula. La profesora por lo general, antes de comenzar, les pide que se levanten y los tiren a la papelería. Es un uso que ocasiona que los chicles aparezcan luego pegados al piso o a las mesas de trabajo, lo que genera suciedad y en alguna ocasión, algunos se han quejado de que se les han pegado a la ropa e incluso en el pelo.

Algunos ejemplos de actitudes que generan conflictos:

Caso A IES “Gal-la Placidia”

a) Juegos de Manos, empujones, jalneos

- ✓ Llegué cinco minutos antes del inicio de la clase y esperé en el pasillo a que abrieran el salón. Antes de entrar al salón hubo juegos muy violentos, empujones y jalneos; les lanzaron borradores a las chicas y se dijeron muchos insultos.⁶⁸³
- ✓ Los chicos han esperado más de cinco minutos en el pasillo hasta que llegó la profesora. Entraron al aula con mucho alboroto y costó un poco para que dejaran de hablar entre ellos.⁶⁸⁴
- ✓ A la hora de entrada, Miguel trata de despeinar a Kevin (quien siempre va muy bien peinado con gomina los cabellos levantados tipo punk). Kevin trata de evitarlo y agarra a Miguel para intentar también despeinarlo. Se da entonces un “juego de manos” muy fuerte. Se empujan, no les importa que yo esté allí sentada. Debo apartarme porque casi me caen encima. Los demás miran el gran esfuerzo físico con que se empujan y se agarran y dicen expresiones como:
 - ✓ Wilmar: *-Miren a Miguel, parece que está cagando.*
 - ✓ Por otro lado, Manolo, retuerce un pañuelo y lo suelta golpeando fuertemente, como si fuera un látigo, con la punta a Erick, quien volteándose molesto le dice: *-Juéputa, cubano 'e mierda-*.⁶⁸⁵

b) Desinterés, desidia

- ✓ Algunos no tenían ningún interés en la clase: estos no leyeron, ni participaron y se dedicaron a enviar mensajes con su móvil a escondidas de la profesora.⁶⁸⁶
- ✓ Una vez que sale, sólo trabajan los tres o cuatro de siempre. Los alumnos (todos varones) de las dos últimas filas solo hablan, se ríen y no trabajan; sin embargo, esta vez juegan sin hacer bulla ni molestar a los demás como en otras ocasiones. No hacen nada de lo indicado (ni siquiera lo intentan)⁶⁸⁷

⁶⁸³ Anexo 2. Rel. de Categ. del IES Gal-la Placidia, Primera visita, renglón 6. Pág. 62

⁶⁸⁴ Anexo 2. Rel. de Categ. del IES Gal-la Placidia. Segunda Visita, Renglón 7. Pág. 71

⁶⁸⁵ Anexo 2. Rel. de Categ. del IES Gal-la Placidia. 9ª Visita renglones 5 al 8. Pág. 112

⁶⁸⁶ Anexo 2. Rel. de Categ. del IES Gal-la Placidia, 1ª Visita. Renglón 30. Pág. 65

⁶⁸⁷ Ibid. Sexta Visita. Renglón 27. Pág. 101

- ✓ El grupo número 4 no atiende al llamado, ni siquiera intentan el trabajo. Hablan de vídeos, rap, hip-hop, Wilmar canta canciones (Vallenatos) con letras muy vulgares y obscenas.⁶⁸⁸
- ✓ El autodenominado “grupo de los cuatro” (Alex, John, Erick y Miguel) sólo hablan, se ponen sobrenombres y cantan canciones de rap.⁶⁸⁹
- ✓ Mientras que ella se esfuerza por lograr integrarlos e interesarlos en la actividad, la mayoría conversa incesantemente en voz alta.
- ✓ Los chicos ahora hablan entre ellos en voz queda. La profesora pasa la asistencia y a medida que va transcurriendo la lista, los chicos comienzan a hablar nuevamente en voz más alta (se cuentan anécdotas del fin de semana: chicas, bebidas, peleas, etc). La profesora nuevamente les llama la atención y los manda a callar.⁶⁹⁰

c) Vocabulario Soez

- ✓ Profesora: *Tú, Adrián, que no has abierto la boca ni para decir pío (en cuanto al tema de debate): dime con un ejemplo, ¿Cómo crees que se le vulneran los derechos a una persona con el consumo, tráfico y elaboración de drogas?*
- ✓ Adrián: *-Se le vulneran porque es un cabrón...*
- ✓ 10: *.Si tú estás cerca de una persona que está fumando un porro, tú también estás fumando, y eso jode, no?...⁶⁹¹*
- ✓ *“Oye, que te calles ya la jeta, joder!!”⁶⁹²*
- ✓ Alexander: *Lo hice y lo tengo en mi ordenador pero no me sirvió la puta impresora...⁶⁹³*
- ✓ Se oye la voz de una chica que dice: *¡Me cago en la puta madre!⁶⁹⁴*

d) Consumo de Chicles

- ✓ *-Otra cosita... 30 segundos para que pongan los chicles en la papelera.⁶⁹⁵*
- ✓ *-Wilmar y Kevin no me hagáis ir allí a observar qué es lo que veis. Wilmar, ¿Tienes un chicle en la boca?*
- ✓ *Wilmar: No es chicle, estoy masticando un papel.⁶⁹⁶*

⁶⁸⁸ Ibid. Novena Visita Renglón 34. Pág. 115

⁶⁸⁹ Ibid. Décima Primera Visita, Renglón 12. Pág. 122

⁶⁹⁰ Ibid. Décima Quinta Visita. Renglón 11 y 13. Pág. 135

⁶⁹¹ Anexo 2. Rel.de Categ. del IES Gal-la Placidia. Primera Visita, Reng.82,83,84. Pág. 69

⁶⁹² Anexo 2. Rel. de Categ. del IES Gal-la Placidia. Tercera visita, renglón 8. Pág. 75

⁶⁹³ Ibid. Sexta Visita. Renglón 21. Pág. 100

⁶⁹⁴ Ibid. Octava Visita, Renglones 5 y 6. Pág. 108

⁶⁹⁵ Ibid. Quinta visita, renglón 29. Pág. 92

⁶⁹⁶ Ibid. Quinta Visita. Renglones 33 y 34. Pág. 92

- ✓ Profesora: *“los invito a que boten los chicles en la papeleras”,*⁶⁹⁷
- e) Indisciplina**
- ✓ Profesora: *-Muy bien vamos a repasar... Wilmar por favor, siéntate!!... a ver qué teníamos para hoy, es que se me ha quedado la agenda.*⁶⁹⁸
- ✓ La profesora llama la atención a Erick, Miguel y Jonathan quienes están conversando; lo mismo hace con Wilmar y Kevin.⁶⁹⁹
- ✓ Wilmar se levanta a cerrar las cortinas porque dice que con la luz no ve lo que dice en la pizarra, mientras, molesta a algunos de sus compañeros; la profesora le llama la atención. Al sentarse se percata que no tiene “boli”, así que pide a la clase que le preste uno. Marcial saca uno de su cartuchera y se lo lanza. La profesora les llama la atención y les recuerda que ha dicho en reiteradas oportunidades que no deben lanzarse las cosas, sino entregarlas en las manos.⁷⁰⁰
- ✓ Antes de que suene el timbre de entrada, agrupados en la puerta del aula, se suscita un juego de manos entre Miguel y Kevin, tratando de despeinarse, o mejor aún, de aplacarse las puntas del cabello que han parado a punta de gomina o gelatina. Les avisan que viene la profesora, así que todos corren a sentarse en sus respectivos pupitres.⁷⁰¹
- ✓ Wilmar empieza a leer las preguntas del ejercicio en voz alta, entonces la profesora le dice: *-Wilmar, recuerda que es un examen, te pido que guardes silencio, por favor.*⁷⁰²
- ✓ Profesora: *-¿Quién ha tirado la mochila de Erick en mi mesa?*
- ✓ Wilmar: *-Yo fui porque también tiraron la mía...*⁷⁰³
- Rosanna: *-No es la primera vez que esto sucede. Además tenemos pendiente el problema de la mochila de Manolo. Ya sabéis que a Manolo le han robado la mochila con sus útiles y luego apareció tirada en la basura. Así que os pido que digáis quién fue.*⁷⁰⁴

Podrían citarse algunos ejemplos más por cada día de clase de Educación para la Ciudadanía del caso A, pero consideramos que los

⁶⁹⁷ Ibid Décima Visita Renglón 6. Pág. 116

⁶⁹⁸ Ibid. Quinta Visita. Renglón 31. Pág. 92

⁶⁹⁹ Ibid. Quinta Visita. Renglón 37. Pág. 92

⁷⁰⁰ Ibid. Sexta Visita. Renglón 14. Pág. 99

⁷⁰¹ Anexo 2. Rel. de Categ. del IES Gal-la Placidia. Décima Visita Renglón 5. Pág. 116

⁷⁰² Ibid. Décima Segunda Visita. Reng. 20. Pág. 126

⁷⁰³ Ibid. Décima Tercera Visita. Renglonos 15 y 16. Pág. 128

⁷⁰⁴ Ibid. Décima Tercera Visita Renglón 20. Pág. 128

señalados, constituyen una buena muestra para retratar con sencillez el panorama que, en relación con los conflictos, se presenta en el aula. Estas situaciones las hemos englobado en la categoría *conflictos* por cuanto que generan en algunos alumnos, en la docente de la asignatura, e incluso en los docentes de las aulas adyacentes, sentimientos de incomodidad, molestia, tedio e impotencia, por la constante presencia de tales actitudes disruptivas que no colaboran con la buena marcha de la clase y del instituto en general.

La profesora del caso A está consciente de esta situación y aprovechando el tema sobre *Resolución de conflictos* y les dice:

*-Quiero trabajar a profundidad este tema porque me preocupa mucho el que no tengan una buena manera de resolver sus problemas, y además observo que no son capaces de establecer una verdadera comunicación entre ustedes mismos.-*⁷⁰⁵

El énfasis de la profesora en el tema de la resolución pacífica de conflictos evidentemente se funda en el logro de uno de sus objetivos fundamentales (objetivo fundamental además para el currículo de la asignatura). Como ella misma lo señaló en una conversación informal con la investigadora, es que *“-más allá de los temas tratados, los chicos aprendan, al final de año, a debatir, y a relacionarse siguiendo normas de tolerancia, respeto, cortesía, sólo con eso me sentiría satisfecha.”*

⁷⁰⁵ Anexo 2. Rel. de Categ. del IES Gal-la Placidia. Tercera Visita. Renglón 21. Pág. 76

De las respuestas de los chicos a los planteamientos de la profesora en cuanto a la resolución pacífica de conflictos, se infiere que están claros en cuanto a que la mejor forma de resolver los conflictos, no es peleándose o gritando. Pero la realidad se presenta a la hora de actuar realmente frente a los problemas y conflictos a los que se enfrentan en el día a día del instituto: como ellos mismos aseguran, les cuesta “*contenerse*”, “*respirar hondo y contar hasta diez*” para evitar caer en la violencia.

Lamentablemente, cuando están en plena discusión del tema de Resolución de conflictos, –y el día de esa clase ha habido mucha participación– la profesora no cierra con claridad este punto. No aprovecha la oportunidad para hacerlos interiorizar la necesidad de detenerse a pensar en las consecuencias de nuestros actos. Tampoco los incita a reflexionar acerca de los valores implícitos en todo acto de comunicación; ni sobre la obligación de respetar las normas relativas a dicho proceso, para mejorar nuestras formas de relacionarnos. La profesora pasa inmediatamente a otro punto que les desvía la atención de este ejercicio de reflexión. La profesora procede a preguntarles en *qué consiste la identificación del problema* y plantea una situación conflictiva real (que le pasó a ella en otro instituto), entre dos “grandes amigas”, por la compra de una misma prenda de vestir por parte de ambas.

Luego, al preguntar a uno de los chicos (Leandro, quien parecía ajeno al desarrollo de la clase) su opinión acerca de la situación, éste le responde: *¿de qué?* Entonces la profesora procede a presentarle otra situación conflictiva, esta vez hipotética, (relacionada con la limpieza

de un piso entre los que allí viven), sin haber esperado las respuestas de los otros para la solución del caso anterior. Pudimos constatar que la profesora no siguió los pasos para la resolución de conflictos establecidos en la misma fotocopia entregada por ella a todo el grupo. A manera de cierre de la clase, dice que continuarán esta práctica en la próxima sesión, cosa que no ocurrió nunca. En consecuencia, el tema que, en principio, la profesora aseguró ser muy importante en la formación de los alumnos y alumnas de esta clase, no fue desarrollado en su totalidad, y tampoco fue desarrollado adecuadamente para orientar a los jóvenes hacia la asunción de actitudes cónsonas con la convivencia y la ciudadanía, a la hora de resolver conflictos.

Según nuestra apreciación, consideramos que la ausencia de una didáctica metodológica adecuada en el desarrollo de un contenido fundamental como el mencionado, no colabora en la formación de los alumnos en cuanto al uso del diálogo, la mediación, el respeto, que el grupo en general requiere para solucionar las desavenencias del día a día, no sólo en la escuela, sino en todos los ámbitos en que se desenvuelven.

Caso B IES “Valldemossa”
b) Desinterés, desidia ✓ Sólo se pudo observar dos chicos (uno de la República Dominicana y uno ecuatoriano) que se sentaban siempre al final de la clase que, en algunas ocasiones conversaban en voz baja entre ellos y, pareciera, que no están interesados en lo que se dice. Creo que no

entienden el idioma catalán lo cual les dificulta para entender las clases. Muy pocas veces han participado voluntariamente, siempre lo hacen para responder a una pregunta de la profesora. Normalmente responden en castellano. La profesora en alguna ocasión les ha dicho que deben preocuparse más por los estudios y menos por los peinados (siempre llevan el cabello muy arreglado con gomina o se hacen trenzas, etc.)

e) Indisciplina

- ✓ Los chicos hablan y cada vez va subiendo más la intensidad de los ruidos, entonces, un chico que está molesto ante tanto ruido, levanta a su vez la voz para pedirles que se callen.⁷⁰⁶
- ✓ Los chicos levantan mucho la voz por lo cual la profesora les dice que “*si continuáis gritando de esta manera, suspendo la actividad.*” Los chicos, inmediatamente, guardan silencio y luego proceden a seguir con su trabajo.⁷⁰⁷
- ✓ Hoy los alumnos están algo ruidosos. Al llegar la profesora, extrañamente no cesan las conversaciones, las risas y las voces altas. La profesora les llama la atención, pero hacen caso omiso. Por ello, levanta la voz y les reclama el mal comportamiento. Los chicos inmediatamente hacen silencio y se sientan en sus asientos.⁷⁰⁸

El caso B (IES “Valldemossa”) es completamente distinto al anterior. En muy pocas ocasiones se constató acciones que desbordasen el orden en el aula o fuera de ella. Aún así, esas ocasiones nunca supusieron enfrentamientos, jaloneos, juego de manos ni uso de un vocabulario inapropiado. Las veces en que la investigadora pudo presenciar algún acto de indisciplina (si así pudiésemos llamarla), en el caso B, fue debido a que, aún estando la profesora en el aula, las conversaciones en voz alta no le permitían comenzar la clase o realizar las actividades pautadas, en el orden por

⁷⁰⁶ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 1ª Vis. Renglón 24. Pág. 204

⁷⁰⁷ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 3ª Visita Renglón 10. Pág. 213

⁷⁰⁸ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 10ª Visita. Renglón 5. Pág. 245

todos convenido. Cuando esto sucedía, la profesora, rápidamente, mediante su actitud o mediante llamados de atención lograba solucionarlos.

En cuanto al desarrollo del tema sobre Resolución de conflictos, la profesora utilizó una estrategia distinta, a la docente del caso “A”, que podemos resumir así: Con un mes de antelación les asignó investigar, en equipos, acerca de los problemas de convivencia existentes en el vecindario en que viven los alumnos. Posteriormente, cada grupo debía elegir uno de los conflictos, redactarlo de manera breve y sencilla indicando de qué trata y desde cuándo ocurre; establecer tres posibles soluciones con sus aspectos positivos y negativos; y, por último, señalar la opción por la que se inclinó el grupo para darle solución al conflicto, indicando las razones de tal elección. Esto debían exponerlo ante la clase y someterlo a la discusión para que los alumnos expresasen sus ideas y opiniones.

Vale recalcar que en virtud de que los casos de resolución de conflictos estaban directamente vinculados con su vida diaria, –es decir, que eran reales, tomados de la investigación que hicieron en sus vecindarios–, la participación y la pasión en la exposición y defensa de los argumentos era realmente notoria. La mayoría de los chicos, excepto los de un solo grupo, mostraron pleno conocimiento de los casos; algunos incluso expresaron la preocupación que sentían ante los problemas de su escalera de vecinos.

Evidentemente, la profesora del caso B no se enfrenta en su día a día con situaciones de indisciplina, desinterés, desidia, golpes, etc.,

que puedan generar sentimientos de rabia, impotencia, tedio, frustración. Por tanto, su metodología didáctica, en el tema de la resolución de conflictos, trasciende las paredes del aula y del centro educativo, y lo direcciona hacia la comunidad. De esta manera incorpora al grupo en actividades dirigidas a tratar de solucionar, en la realidad de sus vidas, problemas que los afectan a ellos y a la familia en general.

Consideramos que la estrategia didáctica de investigar, en equipos, sobre problemas reales en la comunidad, fue muy acertada y se logró el objetivo que en definitiva consiste en formar en los alumnos actitudes de compromiso y participación en la solución de problemas comunes como vía para mejorar las relaciones entre los ciudadanos en aras de la buena convivencia entre los mismos.

A manera de resumen.

En relación al **caso A, IES “Gal-la Placidia”**, es nuestra conclusión, fundada en la experiencia vivida en el aula y refrendada con los corpus presentados, que los conflictos, entendidos como todas aquellas acciones y actitudes disruptivas que no colaboran con la buena marcha de la clase y del instituto en general,⁷⁰⁹ generaban en algunos alumnos, en la docente de la asignatura e incluso en los docentes de las aulas adyacentes, sentimientos de incomodidad,

⁷⁰⁹ JARES, X.,: *Pedagogía de la Convivencia*. España: Editorial GRAÓ, 2008.

molestia, tedio e impotencia, por la constante presencia de tales actitudes.

La profesora del caso “A”, así como toda la clase, han sufrido las consecuencias de los conflictos y, confidencialmente, expresó su preocupación ante tantos y tan repetidos eventos de desorden, indisciplina e irresponsabilidad. De modo que se propuso trabajar tal tema, con la intención de que los alumnos aprendiesen a convivir y a comunicarse verdaderamente en el aula. Pero, es nuestra apreciación que, el desconocimiento por parte de la docente, de las estrategias didácticas metodológicas adecuadas a sus propósitos y a los de la asignatura, en relación a la resolución pacífica de los conflictos, no colaboró en la formación de los alumnos en cuanto al uso de los valores necesarios para la convivencia y la ciudadanía.

En cuanto al **caso B, IES “Valldemossa”**, aunque en el aula se evidenciaron muy pocos episodios de conflictos e indisciplina, la profesora de la asignatura, para desarrollar el tema sobre Resolución de conflictos, utilizó la estrategia de investigación en equipos, para determinar los problemas de convivencia existentes en el vecindario o en las escaleras en que viven los alumnos.

La docente hizo patente uno de los postulados de aprendizaje de la asignatura, cual es, la vinculación de los temas y contenidos con la vida del alumnado. De manera que el saber acerca de lo que investigaron se hizo patente cuando, al momento de la exposición del trabajo, los alumnos expresaron claramente los propósitos de su investigación y las conclusiones a las que habían llegado. Pero, aún

más, manifestaron su preocupación y su voluntad de querer intervenir en la resolución de los problemas de sus vecindarios. Todo esto señala el desarrollo cualitativo del proceso de formación del grupo, por cuanto que han aprehendido que la participación, la responsabilidad y el compromiso solidario, son valores fundamentales para la convivencia en cualquier ámbito de interrelación de los seres humanos.

Por tanto, consideramos que la eficacia de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en cuanto a la formación del alumnado en los valores esenciales para la convivencia y la democracia, requiere de un docente formado en estas áreas del saber y en la didáctica pedagógica y metodológica apropiada a tales fines.

En tal sentido, el desarrollo de temas y de actividades acerca de la resolución pacífica de conflictos, se constituye en uno de los aspectos esenciales para el proceso de formación y educación de los jóvenes, en cuanto a los valores que entrañan la convivencia, la ciudadanía y la democracia. Su aprendizaje entraña la comprensión de que, en toda experiencia de intersubjetividad, están presentes, insoslayablemente, relaciones de conflicto. Lo cual no debe hacer pensar que tales conflictos son una amenaza para la convivencia. Todo lo contrario, conflicto y convivencia son dos realidades perennemente presentes y entrelazadas en la vida en sociedad.⁷¹⁰ Y su resolución, es decir, el encarar acertadamente los intrínquilis de tal dicotomía indisoluble requiere del conocimiento y del respeto a los códigos de

⁷¹⁰ JARES, X.,: *Pedagogía de la Convivencia*. España: Editorial GRAÓ, 2008. Pág. 17

valor reconocidos y consensuados por la sociedad, y por tanto, el aprendizaje de las vías adecuadas para solucionar los conflictos que, con ocasión del con-vivir, se presentan en el día a día de cada quien. Y en concordancia con Benjamín, como ya lo hemos señalado, el hombre porta en su corazón medios puros para lograr el acuerdo, sin recurrir al uso de la violencia, y entre ellos podemos mencionar “la cortesía del corazón, la inclinación y el amor hacia la paz, junto a la confianza.”⁷¹¹.

9.1.2. Las Medidas disciplinarias

Los estudios teóricos realizados, nos han ayudado a comprender que la autoridad del docente, en la actualidad, no le “es dada” por el sólo hecho de ser docente. La autoridad y su reconocimiento es el producto de “pactos, pactos que sean respetados por todos. Esta es la esencia jurídica de un estado democrático. Frecuentemente no respetada.”⁷¹²

Queremos decir con esto que para enfocar los problemas, conflictos y dificultades que surgen en el aula, la autoridad “dada” no puede ser la alternativa para su solución. Más allá de esta, otorgada o no, es decir auto-conferida o reconocida, en el intento de mediar en

⁷¹¹ BENJAMIN, W.: Hacia la crítica de la violencia. En BENJAMIN, W.: *Obras*. TIEDEMANN, R. Y SCHWEPPENHÄUSER (edit.), NAVARRO P. J. (trad.). Madrid: Abada Editores, S.L., libro II, vol. 1, 2007. Pág. 194-195

⁷¹² TABER, B. Jóvenes y ciudadanía: autoridad y violencia. En KORINFELD, H. (Dir.) Conflictos y violencia en los ámbitos educativos. Ensayos y Experiencias, Argentina: Ediciones Novedades Educativas, Año 7, N° 35, Septiembre-Octubre, 2000. Pág. 4-19

tales eventos, el docente debe recurrir también a la inclusión, para el aprendizaje de los valores esenciales a la convivencia, de aspectos jurídicos y éticos de la cultura. En tal sentido, se haría necesaria la instauración de “dispositivos colectivos con los jóvenes, que signifiquen un ejercicio efectivo de la ética y fundamentos de nuestra sociedad”⁷¹³ entre ellos su participación activa, autónoma y consciente en los procesos de creación y uso respetuoso de pactos y reglas que sean consensuadas y acatadas por todos los miembros del centro educativo. Procesos de esta naturaleza, los invitarán con más compromiso a actuar y decidir de acuerdo a tales dispositivos sociales.⁷¹⁴

Gracias a las observaciones realizadas, fuimos testigo de las actitudes y de las acciones que asumían las profesoras, de los dos casos observados, ante situaciones de indisciplina, burla, desidia, irresponsabilidad, desinterés ante la clase, uso de vocabulario inadecuado, violencia física y/o verbal. En plena consonancia con las características de los grupos estudiados, y con los conflictos presentes en las interrelaciones del aula, las respuestas ante estas circunstancias, diferían en uno y otro caso. Las posturas asumidas por las profesoras de la muestra engloban desde amenazas, llamados de atención, uso de la técnica de la pregunta, medidas disciplinarias, hasta la omisión, es decir, el no hacer nada, en algunos casos.

⁷¹³ TABER, B. Jóvenes y ciudadanía; autoridad y violencia. En KORINFELD, H. (Dir.) Conflictos y violencia en los ámbitos educativos. Ensayos y Experiencias, Argentina: Ediciones Novedades Educativas, Año 7, Nº 35, Septiembre-Octubre, 2000. Pág. 4-19

⁷¹⁴ REIMER, J.: Una semana en la vida de Cluster. En KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg.* España: Gedisa, 1997. Pág. 81-116

Para clarificar lo señalado, presentamos algunos ejemplos de cada caso que nos ilustrarán al respecto:

Caso A IES Gal-la Placidia”

a) Amenazas

✓ Como una manera de ejercer presión para lograr captar la atención, la profesora indica que a partir de ese momento hará sólo tres llamados de atención, la cuarta vez, será para sacar del salón al que no atienda.⁷¹⁵

✓ La profesora les advierte que: *“en serio, les estoy pidiendo guardar silencio o de lo contrario voy a tener que empezar a sacarlos inmediatamente del salón de clases”*.⁷¹⁶

✓ Profesora: *-A ver. Quien no haga silencio sale del salón. Todos los lunes lo mismo.* La profesora recurre a la amenaza de la expulsión del salón porque los alumnos están renuentes a comportarse adecuadamente para iniciar la clase.⁷¹⁷

✓ *-Wilmar y Kevin no me hagáis ir allí a observar qué es lo que veis. Wilmar, ¿Tienes un chicle en la boca?*⁷¹⁸

b) Llamados de atención

✓ Prof.: *-Aún no ha sonado el timbre... Por favor, no hemos concluido.*⁷¹⁹

✓ A la 1 en punto llega la profesora. Dos jóvenes siguen tirándose golpes de boxeo, la profesora debe llamarles la atención para que lo dejen y vayan a sus asientos.⁷²⁰

✓ Ante la conversación recurrente de muchos alumnos y alumnas la profesora les dice que ya está cansada de llamarles la atención y que ya no advierte más; sólo tienen dos opciones: no entrar a la clase, o entrar y respetar y escuchar.⁷²¹

⁷¹⁵ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Primera Visita, Renglón 8. Pág. 62

⁷¹⁶ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Segunda Visita, Renglón 10. Pág. 71

⁷¹⁷ Ibid. Quinta Visita. Renglón 14. Pág. 90

⁷¹⁸ Ibid. Quinta Visita. Renglón 33. Pág. 92

⁷¹⁹ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Primera Visita Renglón 81. Pág. 68

⁷²⁰ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Tercera Visita, Renglón 5. Pág. 75

⁷²¹ Ibid. Tercera Visita. Renglón 18. Pág. 76

- ✓ Profesora: *-A ver, a ver. Porqué cada lunes tengo que llamarles la atención para que mantengan una actitud adecuada en el aula.*⁷²²
- ✓ Una vez asignado el trabajo y de llamarles nuevamente la atención les dijo: *-esta clase se porta fatal.*⁷²³
- ✓ Los chicos hacen mucho ruido, hablan, corren se empujan. Llega la profesora y pide orden.⁷²⁴
- ✓ Profesora: *-Muy bien vamos a repasar... Wilmar por favor, siéntate!!... a ver qué teníamos para hoy, es que se me ha quedado la agenda.*⁷²⁵
- ✓ La profesora debe llamar la atención a algunos alumnos debido a que sólo están hablando entre ellos y no cumplen con el propósito del ejercicio que es responder a las preguntas diseñadas. Va pasando por las mesas explicado, a cada uno que lo requiera, las dudas expuestas.⁷²⁶

c) Los incorpora a clase haciéndoles preguntas sobre el tema

- ✓ *Tú, Adrián, que no has abierto la boca ni para decir pío (en cuanto al tema de debate): dime con un ejemplo, ¿Cómo crees que se le vulneran los derechos a una persona con el consumo, tráfico y elaboración de drogas?*⁷²⁷
- ✓ La profesora le pide a Wilmar que termine de leer las hojas faltantes.⁷²⁸

d) Medidas disciplinarias

- ✓ Al entrar al aula le fue un poco difícil a la profesora Rosanna lograr la atención de sus alumnos por lo que tuvo que pedir a tres de los más indisciplinados que salieran del aula y reclamó el desorden habido antes de entrar a clase.
- ✓ Una vez comenzada la clase los alumnos echados del aula tocaron la puerta, pidieron disculpas y la profesora los dejó entrar no sin recriminarles su mal comportamiento y con la advertencia de que la próxima vez *“os mando derecho a la dirección.”*⁷²⁹

⁷²² Ibid. Cuarta Visita. Renglón 6. Pág. 82

⁷²³ Ibid. Cuarta Visita. Renglón 16. Pág. 83

⁷²⁴ Ibid. Quinta Visita. Renglón 13. Pág. 89

⁷²⁵ Ibid. Quinta Visita. Renglón 31. Pág. 92

⁷²⁶ Ibid. Décima Primera Visita. Renglón 10. Pág. 122

⁷²⁷ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Quinta Visita. Renglón 82. Pág. 69

⁷²⁸ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Séptima Visita. Renglón 16. Pág. 105

⁷²⁹ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Sexta Visita. Renglón 6 y 7. Pág. 98

- ✓ A la 1:10 llega la profesora y aunque pide silencio no logra captar la atención de los chicos; manda a salir a Wilmar, Erick, Miguel y Kevin. El aula queda en silencio, entonces, los deja entrar nuevamente.⁷³⁰
- ✓ Kevin continúa en su grupo contando la pelea. Rosanna lo nota y le llama la atención. Así que decide sentarse con este grupo para presionarlos en el trabajo.⁷³¹
- ✓ Manolo nuevamente golpea (esta vez a Alex) con el pañuelo; Alex grita fuertemente debido al dolor ocasionado por el “latigazo”. Ante el grito emitido por Alex, la profesora recrimina a Manolo y le quita el pañuelo.
- ✓ Wilmar golpea a Kevin; la profesora los manda a salir del salón. Ambos alumnos protestan.⁷³²

e) Omisión

- ✓ Adrián: *-Se le vulneran porque es un cabrón...*
Es de hacer notar que la profesora ante esta expresión no contestó ni hizo ningún llamado de atención al alumno. La profesora no se inmuta ante el uso frecuente de “malas palabras” o de un vocabulario inapropiado para el aula de clase.⁷³³

En el caso A, para tratar de minimizar el impacto de la indisciplina, las burlas, la desidia, las palabras soeces, la violencia física y verbal, y todas las conductas que generan conflictos, así como la repetición de las mismas, la profesora opta por diversas actitudes. Sus respuestas, ante tales situaciones, van desde las amenazas, cumplidas o no, y los gritos, hasta la omisión misma. Percibimos que la profesora sabe que sus decisiones han sido ineficaces para controlar al grupo más indisciplinado, no han servido para incorporarlos al quehacer educativo, y no ha logrado entusiasmarlos y/o motivarlos por la asignatura. De manera que la profesora recurre frecuentemente,

⁷³⁰ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Octava Visita. Renglón 12. Pág. 108

⁷³¹ Ibid. Octava Visita. Renglón 26. Pág. 110

⁷³² Ibid. Décima Cuarta Visita. Renglón 13. Pág. 133

⁷³³ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Quinta Visita. Renglones 83-85. Pág. 69

(cada vez que hay un evento que irrumpe la clase o violenta las normas del grupo), al uso de actitudes y/o expresiones expuestas en los ejemplos de los corpus citados al inicio de este inciso.

De los corpus citados, y de la revisión completa de las clases observadas y transcritas, podemos deducir que, la profesora del caso A, tiene dificultades para mantener la disciplina en el aula (*A ver, a ver. Porqué cada lunes tengo que llamarles la atención para que mantengan una actitud adecuada en el aula; Aún no ha sonado el timbre... Por favor, no hemos concluido*) y debe valerse de amenazas constantes, (sacarlos del aula, bajarles las notas, mandarlos a la dirección, etc.), para lograr captar su atención y para obligarlos a hacer las actividades planificadas. Por ejemplo: -*“en serio, les estoy pidiendo guardar silencio o de lo contrario voy a tener que empezar a sacarlos inmediatamente del salón de clases”*. En otras ocasiones levanta la voz y usa una actitud autoritaria, a la cual responden los alumnos con un silencio absoluto en la clase. En otras, simplemente hace caso omiso de las palabras, burlas y chistes de algunos quienes no muestran ningún interés por los temas y contenidos que se desarrollan en las clases.

Además, a pesar de su preocupación, y de utilizar técnicas y estrategias para incorporar a todos los alumnos al trabajo en el aula, (como los debates, los trabajos en equipo, la técnica de la pregunta, etc.), y para motivarlos en el estudio y en el cumplimiento de sus deberes en casa, no logra disminuir la creciente apatía y desinterés por la materia (y según ella misma lo refirió, la misma situación se presenta en el resto de las materias que cursan).

Según nuestra apreciación, fundada en la observación realizada y en la interpretación de los corpus, son diversas las causas que coadyuvan a que la profesora de la asignatura (que además es la tutora del grupo de esta clase) no logre captar el interés, la participación y la responsabilidad de la mayoría de los alumnos por la clase de Educación para la Ciudadanía. Situación que la obliga a recurrir al uso de amenazas, sanciones, llamados de atención hasta decidir no hacer nada, quizá ya por cansancio o por desesperanza. Entre algunas de esas causas podemos señalar:

a) La profesora tiene muy poca experiencia en el campo educativo y, probablemente, está explorando los caminos que puedan conducirla a lograr sus propósitos, (que como lo he expresado son buenos y muy loables), pero no ha encontrado estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas que la ayuden en este momento.

b) El grupo en sí mismo, al ser tan disímil culturalmente, se convierte en una fuente de conflictos, por falta de entendimiento con respecto a los usos verbales, a las costumbres y a la formación y educación previa de los alumnos. Además, ellos mismos saben que el Instituto es una especie de receptáculo de “los distintos”; es decir, allí, de una u otra manera, terminan asistiendo los hijos de los inmigrantes, y el instituto se ha convertido en una especie de “gueto” con todas las connotaciones negativas que esto significa a nivel social e institucional.

c) La profesora desea que sus alumnos aprendan y salgan adelante, siempre se los recalca. En esa intención cada día les da más oportunidades para el cumplimiento de los deberes (tanto los del aula

como los del hogar) y los alumnos lo saben. Saben que “Rosanna” siempre les dará la “última” oportunidad. Las consecuencias de tanta flexibilidad es la relajación total de la responsabilidad en sus estudios, por parte de la mayoría de los alumnos.

d) Igualmente ocurre con las amenazas, incluso ante situaciones que ameritan una sanción. Se quedan sólo en amenazas de la profesora. La profesora no aplica las sanciones respectivas a las violaciones constantes de las normas del grupo y del plantel, por tanto, los alumnos siguen repitiéndolas impunemente.

Caso B IES “Valldemossa”

a) Amenazas

✓ Los chicos levantan mucho la voz por lo cual la profesora les dice: *“si continuáis gritando de esta manera, suspendo la actividad.”* Los chicos, inmediatamente, guardan silencio y luego proceden a seguir con su trabajo.⁷³⁴

b) Llamados de atención

...Llega la profesora y antes de comenzar la clase, atiende a un alumno que le ha pedido consultar algo con ella. Los alumnos siguen conversando y van aumentando demasiado la voz, por lo cual, la profesora les llama la atención, diciéndoles: *“-Os agradecería que hicierais silencio para poder comenzar la clase. En caso contrario, estoy dispuesta a escuchar la clase en la voz de alguno de vosotros.”* El grupo reacciona inmediatamente en actitud de respeto hacia ella.⁷³⁵

✓ Hoy los alumnos están algo ruidosos. Al llegar la profesora, extrañamente no cesan las conversaciones, las risas y las voces altas. La profesora les llama la atención, pero hacen caso omiso. Por ello, levanta la voz y les reclama el mal comportamiento. Los chicos inmediatamente hacen silencio y se sientan en sus asientos. La profesora, al final de la clase, se dirige a mí y me señala que hoy la he observado en uno de sus peores momentos; en una situación que no es habitual en ella, es decir,

⁷³⁴ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 3ª Visita Renglón 10. Pág. 213

⁷³⁵ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 3ª Visita Renglón 5. Pág. 212

que ella no acostumbra levantar la voz para lograr la atención y la disciplina del grupo. Sin embargo, hoy ha tenido que recurrir a ello, involuntariamente, porque estaba siendo muy difícil lograr que los alumnos la atendieran.⁷³⁶

c) Los incorpora a clase haciéndoles preguntas sobre el tema

✓ Prof. -*Si tú (a una chica que está distraída) fueses la fiscal, ¿de qué la acusarías?*⁷³⁷

✓ Prof. -*Traición no, porque ella no sabía nada del enfermo que la perseguía. ¿Andrea, tú qué opinas?*

✓ Andrea: ¡!...⁷³⁸

✓ Profesora: - *A ver, en orden. Tú Andreu*⁷³⁹

d) Medidas disciplinarias

La observadora no presencié, en las jornadas de observación en el aula ninguna medida aplicada por la profesora con ocasión de la falta disciplina de los alumnos de la muestra.

e) Omisión

Los alumnos hablan incesantemente. La profesora está esperando que todos estén sentados y en silencio para iniciar la clase. No necesita llamarles la atención, ellos entienden que hasta que no hagan silencio total no comenzará la clase.⁷⁴⁰

En el caso B, en plena correspondencia con lo indicado en cuanto a los conflictos en el aula, es decir, en cuanto que los problemas de indisciplina, violencia, palabras soeces, desinterés y otros, escasamente han sido evidenciados en las observaciones realizadas durante las jornadas descritas, la profesora ha recurrido, en muy pocas ocasiones, al uso de amenazas y subidas de tono. Nunca recurrió a la medida de “echar del aula” a ningún alumno; nunca los amenazó con enviarlos a la dirección, como tampoco nunca los envió

⁷³⁶ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 10ª visita. Renglón 5. Pág. 245

⁷³⁷ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 2ª Visita. Renglón 10. Pág. 207

⁷³⁸ Anexo 4. Caso B. 2ª Visita. Renglón 13 y 14. Pág. 208

⁷³⁹ Anexo 4. Caso B. 3ª Visita. Renglón 42. Pág. 217

⁷⁴⁰ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 5ª Visita. Renglón 5. Pág. 225

allí; siempre solucionó los pequeños incidentes que se presentaron, en el aula misma.

La profesora del caso B, no tiene dificultades en cuanto a la disciplina en el aula. Sólo en pocas oportunidades, la observadora pudo presenciar señalamientos al respecto, como la ocasión en que les dijo: “-Os agradecería que hicierais silencio para poder comenzar la clase. En caso contrario, estoy dispuesta a escuchar la clase en la voz de alguno de vosotros.” No requiere, en general, acudir al uso de amenazas para lograr captar la atención del grupo. Reiteramos que solo en contadas ocasiones ha debido levantar la voz y hacer uso de una actitud autoritaria. En general, los alumnos no requieren que lo haga, porque reconocen su autoridad y, en consecuencia, el respeto debido a esta profesora, de modo que cuando ocurre un incidente de este tipo reaccionan con un silencio respetuoso en la clase.

La omisión, en el caso de la profesora del caso B, está referida a que, en las pocas ocasiones en que los alumnos están reacios a atender y hacer silencio, ella simplemente se coloca frente a la clase y espera firme y pacientemente a que atiendan. Entonces, los alumnos poco a poco van notando la actitud hierática de la profesora y proceden a callarse y se disponen a atender.

La profesora del caso B, al igual que la del caso A, es la tutora del grupo. Consideramos que el éxito en su clase de Ciudadanía en cuanto a disciplina, convivencia y reconocimiento y respeto a su autoridad se debe a diversas razones, pero muy especialmente podemos señalar que la profesora tiene una gran experiencia en el

campo educativo (32 años de docencia). Probablemente también tiene a su favor el hecho de que, como ella lo ha señalado en la entrevista realizada: “Desde pequeña quise ser maestra. Creo que mi caso es el típico de enseñanza vocacional.”⁷⁴¹ Lo cual señala, junto con la pasión que muestra en el desarrollo de sus clases, que disfruta con el proceso de enseñanza y ha encontrado que el mejor recurso para enseñar Educación para la Ciudadanía es: “Ser un profesional que tenga claro qué significa tener autoridad moral ante los alumnos porque, entonces, siempre encontrará medios porque reflexionará sobre su trabajo y valorará posibilidades y objetivos.”⁷⁴²

Por otro lado, como ella misma lo ha señalado, en este tipo de asignaturas, el éxito de los aprendizajes en un programa cuya suerte es ser “más etéreo que concreto”⁷⁴³ requiere de mucha claridad a la hora de planificar las clases y de seleccionar las estrategias didácticas y metodológicas, las cuales requieren “de un planteamiento activo de continua interacción entre profesora y alumnos.”⁷⁴⁴

Como resumen de lo dicho, podemos señalar que, en directa relación con la anterior, esta sub-categoría *Actitud de la profesora. Medidas disciplinarias*, como lo hemos señalado tenía la intención de detener, evitar y prevenir eventos de indisciplina, la violencia en cualquiera de sus expresiones, el uso de vocabulario inadecuado y ofensivo, la apatía, la desidia, el desinterés, la irresponsabilidad, etc. del alumnado en su proceso educativo. El objetivo es la formación de

⁷⁴¹ Anexo 6. Caso “B”. II parte, 3ª. Pág. 297

⁷⁴² Anexo 6. Caso “B”. III parte, 7ª. Pág. 300

⁷⁴³ Anexo 6. Caso “B”. III parte, 11ª. Pág. 300

⁷⁴⁴ Anexo 6. Caso “B”. III parte, 12ª. Pág. 301

hábitos de conducta y responsabilidad, como bases fundamentales para asumir con compromiso y autonomía la propia vida de cada uno.

En cuanto al **caso A**, hemos señalado, como una característica de casi todo el grupo observado, el uso reiterado un vocabulario ofensivo y soez, indisciplina, violencia física y verbal, etc. Debido a ello la docente ha debido recurrir en muchas oportunidades al uso de amenazas y gritos, hasta asumir estados de franca omisión frente a actos que ameritaban su intervención y/o mediación.

La profesora no ha logrado la disciplina del grupo que, recurrentemente, perturba e irrumpe en sus clases; tampoco ha logrado despertar su curiosidad, ni el interés por la asignatura EpC. Esta situación acentúa el carácter anárquico en las actitudes y acciones de estos chicos y chicas, lo que ocasiona que la profesora recurra a las decisiones (gritarlos y amenazarlos) y medidas disciplinarias (suspenderlos a ratos de la clase, bajarles las notas, mandarlos a la dirección) señaladas en los corpus.

En relación al **caso B**, no se evidenciaron actos de indisciplina ni violencia de ningún tipo. Con excepción del caso de daños al aula, ocasionado por otros grupos no vinculados a la clase observada. Por tanto, la docente de la asignatura no requirió el uso de amenazas, coacción, o sanciones. En los pocos casos en que la observadora presencié breves alteraciones por conversaciones en voz muy alta, la docente esperaba hierática hasta que los alumnos entendían la seña y guardaban silencio.

El orden en las clases, entonces se refleja en la disciplina del grupo en todos los sentidos: son respetuosos; cumplen responsablemente con los cometidos y tareas de la asignatura; mantienen el orden del aula; muestran interés y preocupación por su aprendizaje, entre otras actitudes. La profesora reconoce los esfuerzos y no olvida hacer señalamiento público de todos los avances logrados por los alumnos. Igualmente, hace llamados de atención a aquellos o aquellas estudiantes que no se comprometen realmente con sus estudios.

Concluimos entonces, que la asunción de diversas actitudes, así como la imposición de sanciones y medidas disciplinarias por parte de las profesoras de la muestra observada, para lograr la disciplina, el interés y la responsabilidad por la asignatura, la convivencia y el respeto en el aula requieren que el docente responsable, maneje y posea una serie de capacidades y competencias. Entre ellos:

a) La capacidad para conseguir la disciplina, sobre todo en los adolescentes. Consideramos que esta habilidad se adquiere con la experiencia. Es decir, en este sentido no existen recetas mágicas. Cada docente, en el transcurso de carrera profesional, irá encontrando las estrategias adecuadas que le permitirán lograr y mantener la atención, el interés y el respeto del alumnado por la clase.

b) Sin embargo, también se hace preciso la inclusión del alumnado en un proceso de elaboración del conjunto de preceptos diversos, cuyas disposiciones, colectivamente consensuadas, los comprometan en su cumplimiento. Estrategias de esta naturaleza los

conduce, no sólo a respetar lo que ellos mismos han establecido como de obligatorio cumplimiento, sino que les proporciona las herramientas cognitivas, actitudinales e instrumentales necesarias para solicitar, orientar e incluso exigir, a los que no cumplan, el respeto a los acuerdos consensuados por todos. Además se constituye en una oportunidad para la participación real en los procesos de su experiencia vital cotidiana en el centro educativo.

c) Por otro lado, lo anterior no es posible si el mismo docente no demuestra pasión y amor por su quehacer profesional. Y esto sólo lo proporciona el verdadero saber sobre tal quehacer. Queremos decir con esto, que no es posible enseñar, no sólo saberes específicos, sino también valores necesarios para la vida en sociedad, si el docente no conoce, o no utiliza adecuadamente, los contenidos esenciales a la materia que debe desarrollar.

Consideramos que la autoridad moral, imprescindible para ganar el reconocimiento y el respeto del alumnado tiene, esencialmente, su fundamento en la expresión asertiva de los saberes necesarios en el aula, por parte del docente, así como la interacción que se genere en virtud de aquéllos. En el caso de la asignatura que nos ocupa, la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, tal autoridad moral, requiere de un docente reflexivo sobre su propia praxis, y dispuesto a asumir los cambios necesarios, siempre con miras de dar lo mejor de sí, para orientar a los estudiantes en el camino de la ciudadanía democrática.

9.1.3. La Violencia

Hemos señalado, en el capítulo 4 en el inciso 4.4.1, que la violencia genera conflictos y, por ende, atenta contra la convivencia en el aula. Señalamos también que la violencia, entendida como la manifestación y expresión de actitudes de indisciplina, agresividad física y/o verbal, desorden, entre otros, puede tener su origen en una frustración, en la angustia latente o en la ausencia de capacidad para interrelacionarse de algunas personas.⁷⁴⁵ Y, aunque en esta categoría de “La Convivencia en el aula”, ya hemos referido una sub-categoría específica llamada “Los conflictos”, consideramos que la violencia, requiere de un apartado propio, por cuanto que, en ocasiones, los conflictos se generan por otras causas no imputables a ninguna acción violenta; mientras que la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, siempre genera conflictos.

Tal como lo hemos referido, siendo que es en el marco de la convivencia el ámbito en que el individuo aprenderá a interrelacionarse adecuadamente con los otros y con el entorno, entonces la observación y descripción de las acciones y actitudes violentas que usan algunos jóvenes para “llamar la atención”; o para provocar interrupciones en el curso normal de la clase; o para “solucionar” las posibles desavenencias que tienen con sus compañeros, merece una descripción detallada, para tratar de entender los posibles orígenes de tales hechos.

⁷⁴⁵ CRUZ, F. Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Barcelona: Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, 2008.

Caso A IES “Gal-la Placidia”

a) Violencia familiar

Aunque no constatamos este aspecto de la violencia, hemos incluido algunos corpus, extraídos de la participación espontánea de los alumnos en las clases del caso A porque, de alguna manera, reflejan un posible marco de violencia en el ámbito de convivencia de los alumnos con sus padres y familia en general: violencia física, verbal, por omisión, por acciones que atentan contra su seguridad, etc.

✓ Prof: *-Ahora, quisiera que reflexionáramos acerca de la siguiente pregunta: **Imaginaros que tenéis hijos ¿Qué haríais vosotros si encontraseis a un hijo de esta misma edad en que estáis ahora, consumiendo drogas?***

8: *Yo lo colgaría*

1: *Yo no se lo prohibiría, porque mientras más se prohíbe más se consume.*

7: *Yo no le diría nada*

3: *Yo lo felicitaría...*

2: *Al principio no le diría nada, pero luego buscaría ayuda...*

5: *Ah no, mijito, eso no se hace!! Yo se lo quito y le digo que eso esta muy mal hecho!!!*

6: *Yo considero que bien, que puede consumir y listo...*

8: *Yo le daría unos buenos golpes, pa`que se acomode...*

1: *Yo creo que no se le debe pegar, sino conversar.*

8: *Dile eso a mi madre...*⁷⁴⁶

✓ Wilmar: *-Tengo un amigo que es mariguanero y de tanto fumar ya se le olvidan las cosas. Es que cuando se fuma demasiado es que hace daño. A este amigo ya no le va bien porque ya es un adicto.*⁷⁴⁷

✓ Wilmar: *-Mi primo que está en Colombia roba al papá para comprar cocaína.*⁷⁴⁸

✓ Profesora: *-¿Qué opináis de la legalización de las drogas?*

✓ Wilmar: *-Yo quisiera que no se prohíba el consumo de la marihuana ni del “chocolate” para el consumo propio. Está prohibido plantar más de tres plantas por casa.*

✓ Profesora: *-¿Quién tiene información acerca de lo que es legal?*

⁷⁴⁶ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Primera Visita. Renglones 64 al 74. Pág. 68-69

⁷⁴⁷ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Cuarta Visita. Renglón 50. Pág. 86

⁷⁴⁸ Ibid. Cuarta Visita. Renglón 53. Pág. 87

- ✓ Wilmar: *-No se pueden sembrar más de tres plantas*
- ✓ Profesora: *-¿Y cómo lo sabes?*
- ✓ Wilmar: *-Porque mi tía planta y vende.*⁷⁴⁹
- ✓ Wida: *-Pero si hoy día todo el mundo está matando a sus hijos...*⁷⁵⁰

b) Violencia Verbal

La violencia mediante el uso de palabras, en el caso A ha sido suficientemente señalada en el punto 1.1. sobre los conflictos en el aula. Sin embargo, se incluyen otros ejemplos en los que la violencia verbal se manifiesta por diversas razones como los enfrentamientos entre iguales.

- ✓ Sólo una chica, Wida, (árabe) admite que ella no puede hablar porque pierde los estribos, se pone muy nerviosa y empieza a gritar.⁷⁵¹
- ✓ El día de hoy hubo problemas antes de entrar. El aula está cerrada y la llave no aparece. Dos alumnas (ecuatorianas) se han ofendido verbalmente con palabras sumamente obscenas. Todo comenzó porque una de ellas le reclamó a la otra que por qué la miraba tanto, esta última contestó que miraba a “donde le diera la gana” y así siguieron subiendo tanto el volumen de la voz como de las palabras que se profirieron. Nadie intervino, los compañeros sólo miraban y algunos trataron de ignorarlas.⁷⁵²

c) Violencia Física

- ✓ A medida que los chicos van leyendo la profesora va intercalando acotaciones o haciendo preguntas. En una oportunidad preguntó: *¿Alguno de ustedes ha tenido un conflicto que los ha llevado a comportarse violenta o agresivamente? ¿Un conflicto para cuya “resolución” no hayan sido capaces de hablar sino han intentado “arreglarlo” peleando?*
- ✓ Casi todos los varones admitieron que sí, que no se controlan y que se van de las manos.
- ✓ Sebastián dice que él tuvo un problema con otro chico del colegio y que “aguantó” y trató de solucionarlo hablando durante una semana, pero no le dio resultado y al final no pudo aguantarse ni controlarse...⁷⁵³
- ✓ Por otro lado, Manolo, retuerce un pañuelo y lo suelta golpeando fuertemente, como si fuera un látigo, con la punta a Erick, quien

⁷⁴⁹ Ibid. Cuarta Visita. Renglones 54 al 59. Pág. 87

⁷⁵⁰ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Quinta Visita. Renglón 73. Pág. 96

⁷⁵¹ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Tercera Visita, Renglón 26. Pág. 78

⁷⁵² Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Sexta Visita. Renglón 5. Pág. 98

⁷⁵³ Ibid. Tercera Visita, Renglones 24, 25 y 27. Pág. 78

volteándose molesto le dice: *-Juéputa, cubano 'e mierda-*.⁷⁵⁴

✓ Manolo nuevamente golpea (esta vez a Alex) con el pañuelo; Alex grita fuertemente debido al dolor ocasionado por el "latigazo". Ante el grito emitido por Alex, la profesora recrimina a Manolo y le quita el pañuelo.⁷⁵⁵
Wilmar golpea a Kevin; la profesora los manda a salir del salón. Ambos alumnos protestan.⁷⁵⁶

d) Daños en el Aula

✓ Voy a sentarme en los pupitres del fondo del salón pero frente a ellos, en el suelo, hay unas grandes láminas. Uno de los chicos se acerca y las coloca en el suelo al lado de mi pupitre.

✓ Sebastián: (acercándose molesto a las láminas tiradas) – *¡¿Quién ha tirado las fotos?!-* (Se refiere al contenido pegado a las láminas, son fotos de ellos cuando niños) *¡Joder! David ¿No lo has visto? Las han tirado!!* (Está molesto porque es su trabajo)

Las recogen y las colocan en el pupitre de Wilmar.

Wilmar: *¡Lo quitan de ahí! ¡Joder! ¡Quítenlo!* (Intolerancia)

✓ David: *Está bien, gordo, tranquilo, ya las quitamos...*⁷⁵⁷

✓ Prof.: *¿Por qué está esa mesa tirada? Por favor levántenla.*⁷⁵⁸

e) Violencia Callejera

✓ Hay 7 alumnos en la puerta. Llegan 2 alumnos de otra sección; hablan de robos, de alguien que lo hizo y cuentan cómo lo hizo.⁷⁵⁹

✓ Kevin: *-Y el tipo me quería quitar la cartera, entonces yo le di una patada así (hace el gesto como de karateca). Y él me dio en la cara y yo le di en la cabeza, lo agarré y lo ahorqué. Entonces le quité su billetera y la revisé. Tenía 5 euros y se los quité.*

Kevin: *-En serio -insiste- por qué crees que tengo estos golpes y rasguños. Yo si sé pelear, no como tú, que peleas como una mujercita (muestra como pelea Erick)*⁷⁶⁰

⁷⁵⁴ Ibid. Novena Visita. Renglón 8. Pág. 112

⁷⁵⁵ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Novena Visita. Renglón 32. Pág. 115

⁷⁵⁶ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Décima Cuarta Visita. Renglón 13. Pág. 133

⁷⁵⁷ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Quinta Visita. Renglones 8 al 12. Pág. 89

⁷⁵⁸ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Sexta Visita. Renglón 8. Pág. 98

⁷⁵⁹ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Octava Visita. Renglón 5. Pág. 108

⁷⁶⁰ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Octava Visita, Renglón 8 y 11. Pág. 108

Con los señalamientos de la presencia de actitudes violentas en la escuela no pretendemos indicar, tal como lo hemos establecido anteriormente que los alumnos, en la etapa de la adolescencia, en general, respondan únicamente a patrones violentos que ocasionan daños y conflictos de diversa índole. Menos aún es nuestra intención señalar que tales actitudes se producen y reproducen solo en algunos “tipos de escuela”. Nuestra intención, desde la perspectiva de un observador no participante, es “mostrar” lo más “objetivamente” posible el acontecer en el aula durante las jornadas de observación, para posicionar claramente al lector del trabajo de investigación ante los fenómenos observados, y para poder interpretar adecuadamente, de acuerdo a las teorías que sustentan la investigación, las causas que generan dichos fenómenos y cómo afectan las interrelaciones entre los participantes.

Como lo establece Arendt,⁷⁶¹ según señalamientos que hemos citado en el cuerpo de la presente investigación, la presencia de actitudes violentas en las relaciones humanas se genera por una carga de impotencia y frustración debido a variadas causas, entre ellas, la ausencia de instancias de participación real de acuerdo a nuestros propios asuntos; la constante amenaza a nuestros derechos y garantías elementales y a nuestra dignidad humana; y, la ausencia de un referente de valor que nos señale, mediante la autoridad bien entendida, el camino del aprendizaje moral y ciudadano.

⁷⁶¹ ARENDT, H.: *Sobre la violencia*. España: Alianza Editorial, S.A., 2008.

Por cuanto que la violencia no es el tema central de nuestra investigación, nos referiremos sólo a la impotencia y a la frustración que sufren los jóvenes del aula observada, por causa de la ausencia de un referente de autoridad y que, en consecuencia, los encarrila peligrosamente a asumir actitudes y a ejecutar acciones violentas que generan problemas y conflictos tanto para ellos mismos como para los que les rodean.

De las observaciones realizadas y de los corpus obtenidos en el aula del IES Gal-la Placidia, o caso A, es posible deducir, que una de las causas de la violencia y sus efectos en dicha aula, reside en la ausencia de sentimientos de aprecio y reconocimiento hacia la labor educativa que se realiza en el Instituto. Los alumnos no están agradecidos con el centro educativo, y tampoco lo están con el proceso de formación que allí se desarrolla. La escuela como referente de autoridad ha perdido su sitial de honor a los ojos de estos jóvenes. Por tanto, pareciera que les tiene sin cuidado lo que ocurra o pueda ocurrir. Y aquí encontramos precisamente el elemento de arbitrariedad de la violencia que señala Arendt. Estos jóvenes no se detienen a pensar en las consecuencias de sus acciones, tanto contra ellos mismos como contra el resto del colectivo con el que comparten espacios en el instituto.

Pero los corpus señalados también dan pistas acerca de la diversidad de oportunidades en que, algunos jóvenes del grupo, están mezclados en situaciones de violencia en otros espacios, distintos al centro educativo, como el hogar y la calle. Esta situación requiere que los responsables en la educación de los jóvenes –especialmente la

familia y la escuela– asuman su rol de guías, orientadores y mediadores para intentar guiarlos atinadamente en la superación de las actitudes violentas, y en su formación en los valores necesarios para la convivencia ciudadana y democrática que la sociedad urgentemente requiere y necesita.

Evidentemente, para formar y educar en la lucha contra la violencia, se requiere a la vez, que los responsables gocen también de una formación, por elemental que sea, en este campo tan movedizo y complicado. Y ese proceso de educación no debe obviar el difícil periodo de vida que supone, tal como lo han acreditado los expertos, la adolescencia. Periodo que de acuerdo a su propia definición etimológica (*adolescere* en latín significa crecer) indica el movimiento hacia la “mayoridad”, y que, como lo señala Reymond-Rivier, delata más nítidamente la acción de la sociedad sobre el joven, por cuanto que es en la adolescencia que, benéfica o nefasta, su acción se vuelve sobre todo evidente, en el momento en que el joven individuo abandona el mundo protegido y vigilado de la infancia para abrirse a nuevas actividades, establecer contactos más anchos y más diversos, y en que comienza a volar con sus propias alas.⁷⁶²

De manera que buena parte de la responsabilidad del “normal” tránsito y movimiento desde la adolescencia a la edad adulta recae en la sociedad y sus instituciones. Por ello la escuela y la familia deben tomar medidas eficaces para facilitar el paso del adolescente al mundo adulto. Y siendo que en nuestra sociedad occidental prácticamente han

⁷⁶² REYMOND-RIVIER, B.: *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona: Herder, S.A., 1977, Pág. 153

desaparecido los antiguos ritos tradicionales que marcaban el fin de una etapa y el comienzo de otra, se hace perentoria una constante guía y orientación de las acciones y actitudes de los jóvenes, mediante un proceso educativo que los ayude a desarrollar su propio pensamiento personal, lo cual les permitirá el aprendizaje y asunción de un sistema de valores que sustentarán la autoconciencia de su vida y de su responsabilidad frente a los demás.

Caso B IES “Valldemossa”

a) Violencia familiar

La Observadora no presencié situaciones en las que se pueda evidenciar o presuponer que los alumnos estén sufriendo algún tipo de violencia en sus ámbitos familiares.

a) Violencia Física

No hubo, en el caso B, ninguna situación de golpes, maltratos, o empujones, que la observadora pueda referir.

b) Violencia Verbal

La observadora, en ningún momento, fuera o dentro del aula, presencié acciones, en las que los jóvenes se agredieran verbalmente.

c) Violencia Callejera

La observadora no fue testigo de ninguna acción de violencia callejera en la que estuvieran involucrados alumnos de la clase observada.

La observadora sólo presencié una situación de violencia contra los bienes del aula, en el caso del IES “Valldemossa”. Consideramos

que la transcripción completa de la experiencia referida, es importante, en virtud de la especial manera en que la docente de la asignatura, de este caso “B”, canalizó la solución del conflicto ocasionado por la violencia contra el aula.

Situación observada

A las 12:30 suena el timbre, así que rápidamente subo las escaleras hasta el aula de 3º B. Ya la mayoría de los chicos y chicas están dentro. Están un poco molestos porque han encontrado todo en desorden: los trabajos de las carteleras arrancados y tirados al suelo; las sillas y las mesas tiradas; una cartelera bajada de sus colgaderos, etc. Los chicos estaban molestos e indignados. Algunos sugirieron ir a la dirección o buscar a la Jefe de estudios, pero la mayoría dijo que era mejor no recoger nada, no tocar nada y esperar a que llegara la profesora para que les dijera qué hacer.

A los pocos minutos llega Dolors, de manera que le refieren la situación y la molestia que sienten. La profesora les pide silencio y les dice que ya van a hablar del asunto. Luego les dice que tal como está el aula es imposible trabajar, por lo que les pide la colaboración de todos para poner rápidamente cada cosa en su lugar. Algunos protestan argumentando que porqué tienen que arreglar todo si “*Nosotros no lo hemos hecho*”.

La profesora les pide calma y silencio y luego dice:

Profesora: *-El día de hoy realizaréis un ejercicio valorativo para determinar el nivel de comprensión y el posicionamiento que tenéis frente a la asignatura.*

Pero, antes del ejercicio les plantea un problema práctico.

Profesora: *- Si llegáis un día a vuestra clase y encontráis que hay daños en el aula, por ejemplo, paredes rayadas, carteleras dañadas, pupitres tirados, etc. ¿Qué decidiríais hacer?*

Alumno: *-Pues no hacer nada y esperar que llegue el profesor para que vea lo que hay y busque una solución.*

Alumna: *-Avisar al tutor*

Alumno: *-Indagar para saber quién o quiénes lo hicieron para hablar con ellos y tratar de que no vuelvan a hacerlo.*

Profesora: *-Os recuerdo que el primer paso para solucionar los problemas y conflictos es hablar con los implicados, como en los casos de los problemas de los vecinos que investigasteis y planteasteis aquí en clase.*

Profesora: - *Os planteo otro caso: El Alex aparece con la ceja partida y sé que se lo ocasionó el Toni. ¿Qué decidiríais hacer?*

Alumno: -*Yo le reclamaría al Toni que por qué le rompió la ceja al Toni.*

Profesora: -*¿Puedo acercarme al “presunto culpable” y decirle: Qué te pasa tío?*

Alumno: -*Sí, porque uno tiene que ayudar a sus amigos a solucionar los problemas.*

Profesora: -*¿Qué estarías haciendo en ese caso? ¿Estaríais demostrando vuestro “poder superior” o lo machito que sois? Os recomiendo que penséis siempre en esto: Los problemas iguales se resuelven entre iguales.*

Así que la profesora continúa: *Os recomiendo que para solucionar los problemas y conflictos como el encontraros con un desperfecto en el aula que ha ocasionado otra clase, “ojo avizor”, debéis determinar quién o quiénes han sido para tratar de solucionarlo entre iguales. Si intentamos resolverlo entre nosotros, como iguales, ya nos estaremos entrenando en la búsqueda de resolución pacífica de los conflictos. Si buscamos a una persona distinta al grupo (los tutores o directores) siempre estaremos supeditados a que otros solucionen nuestros problemas. Sin embargo, no podéis olvidar que hay problemas de problemas; así que hay situaciones en que se requiere obligatoriamente la intervención o la mediación de una persona distinta al grupo. En el caso vuestro, hay casos en los que se requiere la intervención de un adulto, llámese profesor, director, tutor o cualquier tipo de persona que refiera a la autoridad para solucionar problemas más graves.*⁷⁶³

Interpretación de la situación:

En el caso presentado los alumnos se encontraron con una especie de vandalismo “light” en el aula, por cuanto que al llegar a la clase, todo estaba en desorden: los trabajos de las carteleras arrancados y tirados al suelo; las sillas y las mesas tiradas y en desorden, una cartelera bajada de sus colgaderos, etc. No se supo quién o quiénes lo hicieron, los chicos y chicas se mostraron molestos y un poco “perdidos” en cuanto al cómo enfrentar la situación. Sus actitudes reflejaban que, para ellos, era una situación insólita y, quizá el

⁷⁶³ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 7ª Visita Renglones 6 al 19. Pág. 233-235

no entenderla, fue lo que los paralizó. De manera que decidieron no tocar nada y esperar a que llegara la profesora de Ciudadanía, que además es su tutora, para canalizar la solución de esta situación de violencia contra los bienes del centro educativo y, por ende, bienes de los alumnos.

Como podemos observar de los corpus transcritos, la profesora no muestra señales de indignación ni de molestia ante la situación. Al contrario, canaliza la molestia y la indignación de los alumnos hacia diversas acciones: la primera, arreglar el desorden. Los alumnos protestaron pero ella insistió: *“tal como está el aula es imposible trabajar”*. La segunda, calmarlos o desviar su indignación hacia una tarea supuestamente distinta a la experiencia anterior: *-El día de hoy realizaréis un ejercicio valorativo para determinar el nivel de comprensión y el posicionamiento que tenéis frente a la asignatura*. La tercera, utilizar la experiencia vivida en función de los objetivos prácticos de la resolución de conflictos.

De manera que a partir de la exposición de un hecho real, en la ubicuidad de la experiencia recientemente vivida en el aula, los encaminó a reflexionar acerca de la elección de las mejores alternativas a la hora de resolver los problemas reales de la vida, lo cual, evidentemente, les presenta mejores oportunidades para encaminarse en el aprendizaje de los valores de la convivencia ciudadana.

Para resumir, hemos de reiterar que entendemos la violencia como la expresión de maneras de actuar que subvierten el orden

social, legal y/o reglamentario establecido. Tales maneras violentas abarcan acciones que van desde la anarquía producto de la indisciplina y el desorden, hasta la agresividad física y/o verbal y daños ocasionados al entorno, entre otros. También se ha establecido que las causas de la violencia pueden encontrarse en una frustración, en la angustia latente, en la incapacidad para interrelacionarse que padecen algunas personas, en la ausencia de un referente de valor y autoridad que marque claramente el camino para actuar conforme a los principios ciudadanía y democracia.

En el entendido que toda acción violenta genera conflictos, y perturba profundamente las normales relaciones entre los miembros de cualquier colectivo, hemos encontrado pertinente el estudio de la violencia en las aulas, debido a la cantidad considerable de eventos en los que, buena parte de los alumnos del caso “A”, se vieron inmiscuidos en casos de violencia. Tales fenómenos han sido descritos suficientemente en las notas de campo y en los corpus extraídos de ellas.

Del análisis e interpretación de los corpus, de los dos casos observados, así como de la reflexión realizada a partir de los planteamientos teóricos estudiados, podemos concluir que:

a) El ejercicio de acciones violentas, por parte de algunos alumnos adolescentes, nos puede inducir a pensar que, tales acciones, se deben a que, dichos alumnos, están en la etapa de la adolescencia. Sería un error analizarlo de esa forma, por cuanto que se pretendería generalizar que todos los adolescentes actúan, exclusivamente, según

patrones violentos, ocasionando daños y conflictos de todo tipo. Y, de la comparación entre los dos grupos observados, (caso “A” y caso “B”), se evidencia que, aunque están en la misma etapa de desarrollo humano, en general, el comportamiento es distinto en cada uno de ellos.

b) Aunque consideramos que el uso de la violencia, para resolver los problemas y los conflictos, no puede señalarse como de uso exclusivo de algún *tipo de escuela*, sí percibimos que, las características de las instituciones educativas, influyen directamente en las actitudes que asumen los alumnos frente a su centro educativo.

De tal manera que, de los corpus extraídos de la observación realizada a los dos casos señalados, se evidencia que, en el caso “A”, no hay identificación del alumnado observado con su instituto. Por tanto, actúan con insolencia, grosería, y hasta con desprecio por aquél. Asisten a él por “es lo que hay”, como señaló una alumna en alguna ocasión. Hemos señalado que, el instituto, se ha convertido en una especie de “gueto”, al que van los hijos de los inmigrantes, y la calidad de la educación que allí se ofrece no le ha merecido el respeto ni el reconocimiento de la comunidad.

El caso “B”, lo hemos determinado, es totalmente distinto. El plantel educativo goza del reconocimiento de la comunidad, y el alumnado lo quiere y por tanto, lo cuida. El instituto es un referente de valor y, como tal, respetan la autoridad intrínseca al mismo y valoran positivamente el proceso educativo del que gozan en sus espacios.

La comparación entre los dos casos da fe de la necesidad de que, ahora más que nunca, se exprese realmente la corresponsabilidad a la cual todos, como miembros de la sociedad, estamos llamados, en función de la orientación, la formación y la educación de los más jóvenes.

En tal sentido, se requiere de la acción real del Estado para vigilar y supervisar el normal y buen funcionamiento de sus centros educativos, para evitar la repetición y multiplicación de prácticas institucionales en las que no se cumpla la normativa relativa a la inscripción de un número específico de inmigrantes en relación con los nacionales (15%/85%).

Se necesita, además, que los padres y representantes en el seno familiar, y los docentes en el ámbito escolar, como responsables directos de la educación de los más jóvenes, se incorporen en el cometido de orientarlos en su formación en los valores necesarios para la convivencia ciudadana y democrática. Ello a su vez requiere de políticas estructuradas y formales, dirigidas a formar permanentemente a los implicados en tales cometidos, en consecuencia a la sociedad en general, en cuanto a aprendizajes relacionados con la superación de la violencia como vía para solucionar conflictos, y encauzarlos hacia el uso de los principios de la educación para la paz.

9.1.4. La hora de la clase

Aunque es una sub-categoría que muy difícilmente puede encuadrarse en la categoría de la convivencia en el aula, se hace necesario hacer una breve referencia a la misma debido a que fue un fenómeno muy repetido en las observaciones del caso A, que interrumpía abruptamente las clases, por cuanto que, el grupo, al escuchar mencionar la hora comenzaba rápidamente a recoger sus útiles y ya no prestaban más atención a las informaciones de la profesora. Al principio era una chica (Wida) quien siempre avisaba, *motu proprio*, a la profesora que se había terminado la hora, (aunque la mayoría de las veces aún faltaban unos 5 ó 10 minutos para que sonara el timbre).

Más adelante (por cuanto que Wida no regresó a clases) el grupo comenzaba a recoger los útiles a cierta hora y, ante el ruido que esto generaba, la mayoría se negaba a atender el discurso normal de la clase, por lo cual, la profesora debía recurrir a los llamados de atención y a las amenazas para lograr que se quedaran atentos en sus mesas de trabajo.

Caso A: IES “Gal-la Placidia”
✓ 1: - <i>Rosana, terminó la media hora.</i> ⁷⁶⁴ ✓ Sebastián: - <i>Rosana, Ya son las dos!</i> ✓ Los chicos empiezan a hablar y a recoger sus útiles. Pareciera

⁷⁶⁴ Anexo 2. Caso B. IES Gal-la Placidia. Primera Visita. Renglón 26. Pág. 64

que tienen prisa por irse.

✓ Prof.: *-Aún no ha sonado el timbre... Por favor, no hemos concluido.*⁷⁶⁵

✓ Suena el timbre, todos recogen apresuradamente y se marchan. No esperan a escuchar las últimas palabras de la profesora en relación al tema.⁷⁶⁶

✓ La profesora debe exigir a los alumnos que la escuchen porque quieren marcharse inmediatamente sin que haya terminado de asignar el número del artículo que le corresponde a cada uno. Salen ruidosamente, no la dejan terminar y no se despiden.⁷⁶⁷

✓ En este momento Wida (siempre es la que indica la hora) le indica a la profesora que ya son las dos. Yo veo mi reloj y aún faltan ocho minutos para las dos.⁷⁶⁸

✓ Unos dicen que ya son las dos y la profesora les indica que hasta que suene el timbre no serán las dos. Suena el timbre, algunos entregan los ejercicios. Termina la clase.⁷⁶⁹

✓ Es casi la hora de terminar la clase y los chicos ni siquiera se dan tiempo a pensar sobre la pregunta hecha por la profesora. Comienzan a levantarse y no dejan terminar la clase. La profesora les dice que la continuarán en la próxima clase. Algunos se quedan a consultar acerca de los trabajos atrasados.⁷⁷⁰

✓ Es hora de salir y los alumnos empiezan a apresurar a la profesora, quien al no poder contenerles les asigna como tarea para la próxima clase el desarrollar la propuesta presentada.⁷⁷¹

De los corpus señalados podemos describir que el factor “tiempo”, entendido como el período de una hora en que se desarrolla la clase de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, se constituye en un factor que interviene en las interrelaciones entre todos los miembros de la clase, porque, mientras que para algunos, (muy pocos), la clase importa y desean escucharla desde el inicio hasta el

⁷⁶⁵ Anexo 2. Caso B. IES Gal-la Placidia. Primera Visita. Renglón 80. Pág. 68

⁷⁶⁶ Anexo 2. Caso B. IES Gal-la Placidia. Primera Visita. Renglón 86. Pág. 69

⁷⁶⁷ Anexo 2. Caso B. IES Gal-la Placidia.. Segunda Visita. Renglón 41. Pág. 74

⁷⁶⁸ Anexo 2. Caso B. IES Gal-la Placidia. Tercera Visita. Renglón 63. Pág. 80

⁷⁶⁹ Anexo 2. Caso B. IES Gal-la Placidia. Quinta Visita. Renglón 85. Pág. 97

⁷⁷⁰ Anexo 2. Caso B. IES Gal-la Placidia. Sexta Visita. Renglón 48. Pág. 103

⁷⁷¹ Anexo 2. Caso B. IES Gal-la Placidia. Séptima Visita. Renglón 39. Pág. 107

final, para otros (la mayoría) lo que importa es que la clase transcurra lo más rápidamente posible, y si esto significa “engañar” a la profesora avisándole que ha terminado la hora –aún cuando realmente falten algunos minutos para que suene el timbre– lo hacen sin ningún problema y con todo el desparpajo posible.

Según la consideración de la profesora del caso A, el problema de la indisciplina y del desinterés, frente a la asignatura EpC, se relaciona también con la hora en que se dicta: de 12:30 a 1:30 pm de los lunes. Ella cree que no es una hora adecuada, por cuanto que en ese momento los chicos han permanecido por seis horas en el Instituto, lo que significa que deben estar cansados y con hambre y desean marcharse lo más pronto posible; circunstancias estas que no hacen propicio el desarrollo de una asignatura como la que nos ocupa.

Caso B: IES “Valldemossa”

En cuanto al caso B, los alumnos reciben las clases de Educación para la Ciudadanía, en principio los martes de 12:30 a 1:30 pm, pero a medida que las clases lo requieren, debido a la necesidad de usar el ordenador y el aparato de proyección de imágenes, se cambian para los viernes de 12:30 a 1:30 p.m. Aunque la hora es la misma del caso A, con el plus de que se desarrollan los viernes, y en la tarde no tienen actividades, no se observaron casos del tipo señalado en el caso “A”. Evidentemente, sí hubo ocasiones en que los alumnos dieron claras muestras de cansancio, y esperaban ansiosamente el sonido del timbre que señalara la conclusión de la jornada, pero nunca

hubo nadie en el aula que le indicara a la profesora que se estaba acabando el tiempo.

Probablemente, las clases del caso B, eran tan intensas que los alumnos no tenían oportunidad para dispersarse, lo cual les obligaba a estar atentos a lo que ocurría en el desarrollo de los temas, por cuanto que la didáctica participativa de la clase así lo ameritaba. O, quizá, la responsabilidad frente a su proceso educativo, así como el respeto a la labor del docente, están de tal manera interiorizados que forman parte del cuerpo de valores que sustenta las acciones y decisiones de los alumnos.

A manera de conclusión del inciso 9.1.4

En función de los corpus descriptos y analizados, podemos concluir dos posiciones distintas frente al horario de la asignatura. Por un lado la profesora del caso “A” considera que los problemas de indisciplina y desinterés del alumnado, frente a la asignatura EpC, están directamente vinculados con el horario en que se desarrolla: los lunes de 12:30 a 1:30 pm. Esta profesora considera que tal horario es inadecuado debido a que después de seis horas en el instituto los chicos están cansados y tienen hambre. Por tanto, es imposible que puedan permanecer atentos e interesados por la clase. Muy al contrario, lo que quieren es marcharse lo más pronto posible.

Por otro lado, la profesora del caso “B”, desarrolla la asignatura los martes y/o los viernes de 12:30 a 1:30 pm. Es decir, en el mismo horario que la docente del caso “A”. En ninguna ocasión hizo mención

a que fuese una “buena” o una “mala” hora para desarrollar la EpC. En una ocasión en la que fuimos a almorzar juntas, “emergió” el tema del horario. La profesora indicó que ella no diferenciaba las asignaturas por grado de complejidad. Para ella la complejidad de una asignatura va siempre en función de los intereses, vocación y habilidades de cada persona en su proceso educativo.

Comparando las dos posiciones frente al horario de la asignatura, es necesario subrayar que, en la mayoría de los casos, los docentes no escogen su horario de clase. Por tanto, deben adaptarse al horario que los funcionarios encargados de la distribución de la carga horaria, llámese directores, sub-directores, jefes de estudios, etc. hayan establecido.

En virtud de tal acoplamiento al horario se requiere que el docente, en su planificación, incluya el uso de estrategias y actividades adecuadas para el desarrollo de sus clases. En este sentido, es nuestra apreciación, que el uso reiterado de fotocopias, como estrategia casi exclusiva para el desarrollo de las clases de Educación para la Ciudadanía y Derechos humanos, por parte de la profesora del caso “A”, no colaboraba con su apreciación en cuanto al efecto que causaba el horario en su desarrollo. Muy al contrario acentuaba el desinterés, el aburrimiento y el tedio frente a la misma.

La docente del caso “A” no tomó en consideración las sugerencias del currículo de la asignatura en cuanto al uso de una didáctica metodológica comunicativa, activa y participativa que colaborase con la superación de los problemas que, eventualmente,

podiesen ocasionar el horario de la asignatura, o los contenidos que, debido a su complejidad –o como lo señaló la profesora del caso “B”, debido al carácter “más etéreo que concreto” de la asignatura- se convirtiesen en una oportunidad más para la distracción y el desinterés.

9.2. Temas y Contenidos desarrollados

Se ha señalado que la implementación de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, como asignatura de carácter obligatorio del currículo formal de la ESO, exige al docente encargado de desarrollarla el uso de una didáctica metodológica que supere la impronta academicista enciclopédica del currículo. Históricamente se conoce que los contenidos se han usado primordialmente para “transmitir” al alumno todos los elementos de la cultura, cual si fuera un receptáculo vacío al que se debe llenar, desde la plenitud de saberes que supuestamente sólo poseen los adultos.

El Real Decreto 1631, señala la necesidad de asumir la formación del alumnado a partir de una pedagogía humanística. En tal sentido, la superación de la impronta de transmisión académica, requiere de un proceso educativo centrado en el alumno. Los contenidos del currículo deben ser desarrollados abarcando la multidimensionalidad del individuo, (considerado como un ser físico, individual, social, capaz de sentimientos y aprendizajes, con una historia de vida íntima y propia, en definitiva con sus propias

circunstancias), contextualizando los aprendizajes, y sin obviar el carácter global del proceso de aprendizaje.

Los contenidos obligatorios necesarios para el aprendizaje de los valores relativos a la formación de una ciudadanía responsable, abarcan el conocimiento y aprendizaje de una gran variedad de temas vinculados directamente con la experiencia de vida del individuo en sociedad. De tal manera que, el currículo de la EpC en la ESO, establece contenidos obligatorios que abarcan el aprendizaje de saberes relacionados con: -La escuela, familia y comunidad; - Conocimientos acerca del medio ambiente y la responsabilidad frente a éste; -La religión (historia y conocimiento aconfesional); -Las drogas y la sexualidad; -Los valores comunes de nuestra sociedad; -Las normas de comportamiento social; -Educación Vial; -Instituciones políticas; -La Unión Europea; -Los medios de comunicación; -Derechos Humanos; - La globalización; -Temas controvertidos y su tratamiento. Entre otros.

Las profesoras responsables de dictar la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en los casos A y B, desarrollaron los siguientes temas:

Vis.	Caso A IES Gal-la Placidia”	Caso B IES “Valldemossa”
1 ^a	1. El reconocimiento de los Derechos Humanos a) Los Derechos Humanos b) La Organización de las Naciones Unidas	1. Casos Controvertidos
2 ^a	1. a) Los Derechos Humanos b) La Organización de las Naciones Unidas 2. Las Drogas (Debate)	1. Casos Controvertidos. El Uso de Dilemas Morales
3 ^a	3. Los Temas Controvertidos	2. Dilemas Morales

	4. Cómo resolver Conflictos	
4ª	5. La Comunidad Económica Europea. El Ciudadano Europeo: Derechos y Deberes (Trabajo de Investigación) - Continuación tema 2: Las Drogas	3. ¿Cómo solucionar conflictos? (Exposiciones)
5ª	3. Los Temas Controvertidos a) El uso de dilemas morales	3. ¿Cómo solucionar conflictos?
6ª	6. Los Valores: El Respeto 7. ¿Cómo es la gente en los distintos países? (Debate)	3. ¿Cómo solucionar conflictos?
7ª	8. Organización y Funcionamiento del Centro Escolar a) La Convivencia en el Centro Escolar	Ejercicio valorativo para determinar el nivel de comprensión y el posicionamiento que tenéis frente a la asignatura.
8ª	8. Organización y Funcionamiento del Centro Escolar (Continuación) b) Normas de Convivencia del Plantel	4. El espacio donde nos movemos 5. Evolución Urbana de Barcelona
9ª	9. Urbanismo y Civismo en la Ciudad al manejar Bicicleta a) Urbanismo b) Civismo c) Mecánica de la Bicicleta	5. Evolución Urbana de Barcelona
10ª	10. El Consumo Responsable	5. Evolución Urbana de Barcelona
11ª	Ejercicio de preparación para un examen escrito	5. Evolución Urbana de Barcelona
12ª	Examen escrito	6. Etapas Históricas de Barcelona (Exposiciones) La Barcelona Romana La Barcelona Medieval
13ª	No se desarrollo ningún tema	6. Etapas Históricas de Barcelona La Barcelona Moderna
14ª	11. La Seguridad Vial. a) Elaboración de un juego de Trivia sobre Seguridad Vial	7. ¿Qué sabemos de nuestra comunidad?
15ª	Revisión de los resultados de un examen escrito Terminación del Juego de Trivia	8. Conocer el barrio. Trabajo de investigación para exponer en clase

16 ^a	Repaso y preparación para un examen escrito sobre: -Política -Democracia -Sufragio Universal -Monarquía Parlamentaria -División de Poderes -Los Poderes Públicos y sus funciones -La Familia y los ancianos	9. Análisis de datos estadísticos de Nou Barris y Sant Andreu en relación a Barcelona
17 ^a		9. Análisis de datos estadísticos de Nou Barris y Sant Andreu en relación a Barcelona
18 ^o		Instrucciones para las exposiciones sobre la investigación acerca de "Lo que sabemos del barrio en que vivimos"
19 ^o		Exposiciones: 10. Tiendas y Bares de Sant Andreu de Palomar 11. Los "Okupas" de Sant Andreu de Palomar
20 ^a		12. Rincones poco conocidos de Nou Barris

Lo que se pretende, mediante el desarrollo de los temas y contenidos, es que los adolescentes aprendan y se ejerciten en el uso de hábitos, actitudes y acciones cónsonas con los valores de la ciudadanía, la democracia y la convivencia. Esto requiere del aprendizaje y la concienciación de los valores ínsitos en los contenidos señalados, así como en todos aquellos saberes necesarios a tales fines. Es evidente que, el logro de tales cometidos, exige atender previamente al proceso educativo –formal e informal–, a las relaciones afectivas y a la socialización desde el inicio de estos procesos. Es decir, desde las más tempranas edades de las personas, tanto en la familia, como en la escuela y la comunidad, para que, al llegar a la adolescencia, juventud y luego en la madurez, cada individuo sea

capaz de actuar en consonancia con el cuerpo de valores y saberes que ha aprendido y aprehendido.

En plena consonancia con los objetivos que, en materia de ciudadanía responsable, tienen las Naciones Unidas y la política de la Unión Europea, el Decreto Ley 1631, por el que se establecen las enseñanzas mínimas obligatorias para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en su anexo II, señala los bloques de contenidos que estructuran la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos los cuales han sido suficientemente explanados en el capítulo 6, inciso 6.2.2.2 de este trabajo de investigación. Sin embargo, en aras del análisis de los temas y contenidos desarrollados por las profesoras responsables de dictar la mencionada asignatura, haremos una breve mención acerca de los aspectos que abarca cada bloque de contenidos para relacionarlo con las descripciones presentadas en los corpus.

9.2.1. El primer bloque de contenidos

Tiene como finalidad la enseñanza y el aprendizaje de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática, entre ellos el diálogo, el consenso, el debate respetuoso de la diversidad y la resolución pacífica de conflictos.⁷⁷²

⁷⁷² REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

Caso A: IES “Gal-la Placidia”

De las observaciones realizadas podemos precisar que la docente de este caso A, desarrolló en clase algunos temas de este bloque de contenidos como “La resolución pacífica de conflictos”, “Los temas controvertidos”, “Las Drogas”. Sin embargo, no siempre logró que el grupo se acogiese y respetase las normas establecidas para el desarrollo de los mismos. Es decir, a pesar de las reiteradas instrucciones y llamados de atención, los alumnos no siempre usaron el diálogo, el respeto, las buenas maneras y los mecanismos de resolución pacífica de los conflictos, tal como lo hemos señalado en el análisis de la categoría la Convivencia en el aula.

Caso B: IES “Valldemossa”

La profesora del IES “Valldemossa”, dedicó algo más del 30% de las clases de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos a temas y contenidos dirigidos a formar y a consolidar en los alumnos conocimientos y actitudes orientados a su educación cívica y ciudadana. Incluso, independientemente de los temas específicos de este bloque de contenidos, en prácticamente todas las clases propició oportunidades para que los alumnos y alumnas participaran de acuerdo a las normas de respeto ante las ideas de los demás, al uso de un vocabulario adecuado, a la intervención basada en la reflexión y la argumentación, en el reconocimiento del diálogo y del consenso como aspectos esenciales a la convivencia en el aula y fuera de ella. Hizo además uso constante de filmografía específica donde se exponían casos de diversa índole mediante la exposición de películas como: “La clase” (para observar y discutir sobre la multiculturalidad en el aula); “La Ola” (para discutir

acerca de la responsabilidad de los docentes y sus ideas frente a los alumnos); “12 hombres sin piedad” (para discutir sobre la intolerancia, los prejuicios étnicos, generacionales y los de clase social y sobre todo la obligación que tenemos de razonar para poder tomar decisiones responsables).

9.2.2. El segundo bloque de contenidos:

En el cual encontramos las interrelaciones en el seno de la familia, la escuela, la comunidad y el mundo global; abarca además la participación y responsabilidad frente a los problemas sociales y frente a las dificultades de “los otros”.⁷⁷³

Caso A: IES “Gal-la Placidia”

De este bloque de contenidos la profesora ha desarrollado los siguientes temas: “Organización funcionamiento del centro escolar”, “La convivencia en el centro escolar” y las “Normas de Convivencia del Plantel”, “El Consumo Responsable”.

Del análisis de las situaciones concretas observadas en estas clases descritas en la sub-categoría 1.1. “Los Conflictos” de la categoría 1 *La Convivencia en el aula*, podemos concluir que, en relación a los objetivos del desarrollo de competencias participativas y de responsabilidad, así como la asunción de compromiso frente al acontecer propio y de la sociedad, la profesora realizó muchos y muy

⁷⁷³ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

variados esfuerzos en estas intenciones. Pero, sólo al final del año escolar, en vista de la presión que suponía para los alumnos la suspensión de la asignatura (en la mayoría, incluso del año escolar) los chicos intentaron sumarse a algunas actividades planteadas.

El tema de la Convivencia es la columna vertebral de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. En función de ella se persigue la formación ética, moral y cívica de los alumnos como alternativa para alcanzar mejores maneras de convivir en las actuales circunstancias de la sociedad europea. Sin embargo, la asunción del tema de “La Convivencia en el centro escolar” por parte de la profesora, se centró en la exposición de información enciclopédica acerca del significado de la educación en la historia, hasta tocar brevemente el tema de la educación obligatoria. No analizó las ideas de conocimiento, ni los valores que previamente había anunciado. Tampoco exploró la idea o el concepto de convivencia para luego aplicarlo al aula.

Finalmente, la clase derivó hacia un trabajo grupal, por parte de los alumnos, para elaborar algunas propuestas para mejorar el proceso educativo, en el supuesto de que fuesen directores por un día. Las propuestas de los chicos están encaminadas a sugerir la construcción de espacios para el aprendizaje, e, incluso para la recreación, el esparcimiento, el juego y el descanso. Esto señala algunas carencias del Instituto.

Caso B: IES “Valldemossa”

La profesora del IES “Valldemossa”, ha señalado en varias oportunidades, e incluso lo ratifica en la entrevista realizada, que ella no sigue ningún libro de texto para esta asignatura y que, además, ella misma elabora los materiales, utilizando el propio trabajo de los alumnos para generar nuevas actividades. Pero, aunque no sigue una estructura conceptual y/o metodológica sugerida por algún libro de texto, en cuanto a este segundo bloque de contenidos, realizó una serie de actividades encaminadas a que los alumnos conocieran de primera mano (de las propias investigaciones de los alumnos), las características de las relaciones entre los miembros de la comunidad, para enumerar los conflictos y problemas, elegir alguno y tratar de ayudar en la solución de los mismos.

De tal manera, que con la didáctica y las estrategias metodológicas usadas por esta docente, todos los alumnos y alumnas, hicieron investigaciones de campo para involucrarse en la solución de los problemas de la comunidad de vecinos y colaborar de esta manera con la mejora de la convivencia y las interrelaciones de los miembros del vecindario.

9.2.3. El Tercer bloque de contenidos

Abarca el conocimiento de los Derechos Humanos: datos históricos, relación de dichos Derechos, su importancia en la consolidación de la Democracia y la Convivencia mundial.⁷⁷⁴

Caso A: IES “Gal-la Placidia”

La profesora del caso A, entre otros aspectos, trabajó en dos clases los temas de “El reconocimiento de los Derechos Humanos” y “La Organización de las Naciones Unidas”. El trabajo de los Derechos Humanos se hizo a partir de la lectura de unas fotocopias contentivas de la información. Fueron clases para “transmitir” una información, más que para concienciar acerca de la importancia histórica de los Derechos Humanos.

Caso B: IES “Valldemossa”

En cuanto a la profesora del caso B, no pude presenciar el desarrollo de estos contenidos, debido a que cuando me incorporé a las observaciones en el aula ya habían sido desarrollados.

⁷⁷⁴ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

9.2.4. El Cuarto bloque de contenidos

Tiene como finalidad el aprendizaje de las características de las sociedades democráticas en la actualidad con especial referencia al multiculturalismo y su influencia en dichas sociedades; además los derechos y deberes de los ciudadanos en el marco de la democracia y de la convivencia; la Administración Pública.⁷⁷⁵

Caso A: IES “Gal-la Placidia”

Fundándonos en la lectura de las preguntas a desarrollar en el examen escrito del tercer trimestre en la penúltima visita de las clases observadas, podemos deducir que la docente responsable desarrolló temas en los que trabajó con los alumnos diversos conceptos, específicos del cuarto bloque de contenidos, entre ellos: Política, Democracia, Sufragio Universal, Monarquía Parlamentaria, División de Poderes, Los Poderes Públicos y sus funciones, La Familia y Los ancianos; pero, en virtud de que no pude asistir a las clases, no es posible que pueda realizar ningún análisis al respecto.

Sólo pude observar un debate llamado “¿Cómo es la gente en los distintos países?” pero tal como se expondrá más adelante, en la categoría 4 llamada *La diversidad lingüística y cultural en el aula*, el objetivo no se cumplió por cuanto que los alumnos no tuvieron oportunidad para debatir, por tanto, no se posicionaron en relación a la

⁷⁷⁵ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

diversidad cultural planteada en el tema de debate y en la realidad propia del aula.

Caso B: IES “Valldemossa”

En relación al cuarto bloque de contenidos, la profesora desarrolló temas relacionados con el conocimiento del barrio, del distrito y de la provincia de Barcelona. Utilizó estrategias diversas: como la investigación en equipo para conocer algunos aspectos de las zonas elegidas; el análisis de datos estadísticos en los cuales se analiza el crecimiento demográfico, la inmigración, educación, etc. para incorporar a los alumnos al conocimiento geográfico, social y cultural del lugar en que viven; de su responsabilidad frente al acontecer de su comunidad; y del rol de la Administración Pública en la políticas sociales, culturales y educativas.

Las investigaciones realizadas por los alumnos y, luego, su exposición frente a la clase fueron propicias para potenciar diversos aspectos de su proceso educativo: primero, su responsabilidad frente a los deberes de alumno, frente al equipo y frente a la clase; las buenas interrelaciones entre los miembros de los equipos y en relación al resto de la clase, lo cual propició oportunidades para mostrar su capacidad colaborativa, la solidaridad y el compromiso frente a la tarea asumida; también, por supuesto, el aprendizaje histórico de su provincia, de su distrito y de lo más cercano a su cotidianidad: el barrio.

Los trabajos en ningún momento exigieron el aprendizaje memorístico ni enciclopédico de lo investigado. Lo que se esperaba de cada grupo era la exposición de la experiencia vivida, posibilitada por la

puesta en contacto real con los objetos de conocimiento y de aprendizaje, llámese iglesias, pinturas, arquitectura, calles, bares, plazas, mercados, escaleras de vecinos, etc.

9.2.5. El Quinto bloque de contenidos

Está dirigido al desarrollo de temas en relación a la Globalización, los conflictos en el mundo y la intermediación de las organizaciones internacionales, las diversas manifestaciones de la desigualdad, la significación de la globalización en las relaciones de interdependencia entre los países del mundo.⁷⁷⁶

Las profesoras de los casos A y B no desarrollaron temas específicos acerca de la Cultura de la Paz o Las nuevas Tecnologías de la información y la comunicación, ni de la Globalización. Estos contenidos fueron mencionados transversalmente en el desarrollo de otros temas o desarrollados mediante trabajos de investigación como en el caso de La Comunidad Económica Europea (CEE) y el Ciudadano Europeo: Derechos y Deberes, asignado por la profesora del caso A.

Conclusión del inciso 9.2. Temas y contenidos

El análisis de los temas y contenidos desarrollados por las docentes de los casos A y B, puede conducirnos a vislumbrar la

⁷⁷⁶ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

posibilidad de comprobación de algunas hipótesis que nos hemos planteado, establecidas en el capítulo 2. Tales hipótesis son: en primer lugar, si los contenidos establecidos en el currículo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos constituyen una alternativa humanística que, centrándose en el alumno en todas sus dimensiones, incorpora el conocimiento contextualizado desde la concepción última de la globalización; y, segundo, si los contenidos establecidos en el currículo de dicha asignatura hacen referencia a la experiencia socialmente organizada y expresan las intenciones del Estado y sus instituciones y de la escuela.

Luego en aras de acercarnos a la comprobación de las mismas, podemos aseverar que a *nivel del discurso declarativo de intenciones*, es decir, de los postulados establecidos en el Real Decreto 1631/2006, en los que se establecen las enseñanzas mínimas obligatorias para la ESO, así como los promulgados en la Orden ECI/2220/2007, del 12 de Julio, por la cual se establece el currículo y se regula la ordenación de la ESO según Boletín Oficial del Estado del 21 de Julio de 2007, tales hipótesis pueden considerarse plenamente confirmadas.

Esto lo afirmamos por cuanto que del análisis de las normas antes mencionadas, así como de los contenidos en los libros de texto recomendados por el Estado para el desarrollo de la asignatura, se desprende que, efectivamente, la metodología didáctica diseñada para el desarrollo de la asignatura está encaminada a alcanzar: la participación y el compromiso de los alumnos en el logro de los objetivos específicos de la misma; la responsabilidad en las actividades propuestas; la motivación en la incorporación de los alumnos en

programas de políticas sociales, para colaborar con instancias de solidaridad social; el desarrollo moral, cívico y ciudadano de los alumnos; el conocimiento de algunos aspectos socio-culturales de la realidad en el mundo; el conocimiento en relación a conflictos bélicos y religiosos, desplazamientos de personas, trata de personas, Derechos Humanos, Democracia y Convivencia.

La metodología didáctica establecida, exige la superación del método enciclopédico y recurrir preferiblemente al uso de experiencias reales, dirigidas y orientadas desde el centro educativo, con la intención de que el aprendizaje sea realmente significativo para los participantes y, en consecuencia, puedan incorporar los aprendizajes producidos, a partir de dichas experiencias, en el fundamento de la toma decisiones, en el ejercicio autónomo de la personalidad, así como en un sistema de valores que conforme la autoconciencia en referencia a sí mismo y a la sociedad.

Por otro lado, en el *plano real*, en el ámbito de la práctica educativa en el que se desarrollan los contenidos del currículo, las hipótesis expuestas no pueden tan fácilmente darse por confirmadas en los dos casos que nos ocupan. Tal aseveración podremos corroborarla en el desarrollo de la siguiente categoría, que trata sobre el *Método Didáctico*. Este inciso contiene algunos ejemplos del desarrollo de las clases, así como la descripción y el análisis de algunas situaciones que nos servirán en tal cometido.

9.3. El Método Didáctico

El artículo 8 de la ORDEN ECI/2220, en plena correspondencia con el artículo 26 de la LOE, establece lo relativo a los principios metodológicos sugeridos, para orientar al docente, en cuanto al desarrollo exitoso de los contenidos establecidos en el currículo. El uso de una didáctica metodológica comunicativa, activa y participativa, y la práctica de algunas estrategias y actividades específicas, se constituyen en los fundamentos didáctico-metodológicos necesarios para alcanzar los objetivos y competencias previstos para la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, tal como lo hemos señalado en el capítulo 6, inciso 6.2.3. de la presente investigación.

Según la norma señalada, la eficacia de esta didáctica metodológica, con sus estrategias y actividades específicas, debe asociarse con la presentación contextualizada de los contenidos de tal manera que, los alumnos, sintiéndose motivados en relación a temas que se vinculan con sus vidas y con la sociedad en que se desenvuelven, se incorporen activamente a la discusión de los mismos, usando para ello todas las herramientas cognitivas y comunicativas que estén a su alcance.

9.3.1. Entrega y lectura de fotocopias

Si bien consideramos que el uso de las fotocopias, para desarrollar o enfatizar el aprendizaje de temas y contenidos, es una estrategia necesaria en algunas oportunidades, también es cierto que su uso reiterado, y/o como mecánica exclusiva o por excelencia, para el desarrollo de todas las clases, subvierte los lineamientos didáctico-metodológicos específicos dirigidos a estimular la participación activa, la capacidad investigativa, y el desarrollo de las competencias comunicativas, sociales y ciudadanas del alumnado.

Hemos considerado importante incluir este inciso, como oportunidad para contrastar:

- a) Lo que establecen las directrices específicas de la asignatura en las normas señaladas;
- b) Las actividades sugeridas en los libros de texto; y,
- c) Lo que realmente sucede en las aulas, en el desarrollo de la EpC, en relación con la didáctica metodológica sugerida y la utilizada por las docentes de la muestra.

Para introducir al lector en la veracidad de lo que señalamos incluimos algunos corpus que dan fe de nuestras apreciaciones.

Caso A IES Gal-la Placidia”

✓ Comienza la profesora entregando una fotocopia de un texto sobre los Derechos Humanos. La profesora solicita a los alumnos que, voluntariamente, intervengan en la lectura del texto. Los alumnos fueron leyendo párrafos cortos y la profesora iba explicando el contenido, aclarando dudas y haciendo preguntas para detectar problemas en la comprensión del texto leído.⁷⁷⁷

✓ La profesora entrega un documento contentivo de 4 folios, sobre la Organización de las Naciones Unidas, que serán trabajados a lo largo de la hora. La profesora explica la mecánica a utilizar con el documento. Los alumnos irán leyendo en el orden de sus asientos párrafos completos del texto y, en caso de duda, deberán preguntar a la profesora para que ella les aclare ideas o significados de palabras desconocidas.

✓ Antes de comenzar solicita a una alumna rusa que lea en su idioma una frase que aparece en ruso en el texto, la chica lo hace de manera fluida y clara. Igualmente le solicita a una alumna árabe que lea la frase que aparece en este idioma, pero la chica se niega rotundamente, aunque la profesora y sus compañeros insisten. No lo hizo.⁷⁷⁸

✓ Como segunda parte de trabajo la profesora entregó otro documento de siete (7) folios acerca de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, al cual se le aplicó la misma mecánica del anterior. Los alumnos iban leyendo y la profesora aclarando dudas o ampliando información. El Preámbulo lo leyó la profesora y luego, los alumnos (continuaron)⁷⁷⁹

✓ Hoy la clase versará sobre *Los temas controvertidos y Cómo resolver conflictos*.

Así que la profesora pide a David y a Wilmar que entreguen a sus compañeros unas copias con estos temas.

Algunos alumnos critican el mecanismo de las fotocopias como recurso para desarrollar la clase y dicen que no se ven bien. La profesora les replica que: *-yo estoy haciendo un esfuerzo para que todos tengáis el material, y os estoy ahorrando no sólo la compra del libro sino su búsqueda por toda Barcelona. Por tanto, no admito esas críticas.*

Siguiendo la metodología de las otras clases la profesora pide a una alumna que comience la lectura de la página 15, sobre resolución de conflictos.⁷⁸⁰

✓ *-Ah, sí. Hace días que os entregué una hoja que contiene el*

⁷⁷⁷ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Primera Visita. Renglón 11. Pág. 63

⁷⁷⁸ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Segunda Visita. Renglones 11 al 18. Pág. 72 y 73

⁷⁷⁹ Ibid. Segunda Visita. Renglón 21 y 22. Pág. 72 y 73

⁷⁸⁰ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Tercera Visita. Renglones 15 al 20. Pág. 76 y 77

*¿Cómo tratar temas controvertidos? Eso es lo que quiero que tratemos hoy.*⁷⁸¹

✓ Les recordó que pidió adelantar las lecturas respecto a la Organización y funcionamiento del Centro Escolar que trabajarán el día de hoy y la siguiente semana (dos folios). Luego, tocarán el tema de Urbanismo, para lo cual deberán inventarse un juego que llevarán a un concurso municipal. Entre las salidas de este trimestre está la visita a Mont-Juic en la cual harán un recorrido en bicicleta.

✓ Para comenzar la clase, la profesora entrega un resumen, en un folio, de la lección “La convivencia en el Centro Escolar”. Como en ocasiones anteriores va leyendo el texto y haciendo comentarios y análisis del mismo. Se detiene en la idea de “educar” que define, de acuerdo con el libro de Ciudadanía como “transmitir conocimientos, la cultura y valores”.⁷⁸²

✓ Vuelve al programa y pide a los alumnos que saquen las hojas que les entregó en la clase pasada sobre la Convivencia en el Centro Escolar.⁷⁸³

✓ A continuación la profesora les pide que se organicen en cuatro grupos, para que elaboren cinco preguntas por grupos con sus correspondientes respuestas para elaborar las fichas del juego de trivia. La profesora, una vez que están organizados en grupos, les entrega un dossier (conformado por 14 folios) para ayudarlos a elaborar el juego.

El material entregado contiene información general sobre la bicicleta, su mantenimiento, equipamiento y sistemas antirrobo; algunos ejemplos de preguntas y respuestas que pueden servir para elaborar las preguntas de cada grupo; un vocabulario en castellano-inglés y su pronunciación; y las normas generales de seguridad vial al ir en bici.⁷⁸⁴

✓ Profesora: *-Respecto a Ciudadanía, os recuerdo que hace tres semanas os entregué un dossier de apenas seis folios con las informaciones y los ejercicios necesarios para el examen del tercer trimestre y ninguno de vosotros lo trabajó como os indiqué.*

Profesora: *-Levantad la mano los que lo hayáis mirado (el dossier de 6 folios) por más de media hora.*⁷⁸⁵

La docente de la asignatura del caso “A” recurre frecuentemente al uso de fotocopias, ya del libro de texto en que se fundamenta, ya de

⁷⁸¹ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Quinta Visita. Renglón 32. Pág. 92

⁷⁸² Ibid. Séptima Visita. Renglones 7 y 8. Pág. 104

⁷⁸³ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Octava Visita. Renglón 14. Pág. 108

⁷⁸⁴ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Décima Cuarta Visita Renglón 10. Pág. 132

⁷⁸⁵ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Décima Sexta Visita. Renglón 7 y 9. Pág. 136

elaboración propia o de resúmenes de algunos temas, incluso de temas consultados en internet, para el desarrollo de los temas y los contenidos. Como lo espetó al grupo en una oportunidad en que los alumnos se quejaron de las fotocopias porque estaban muy borrosas: *“yo estoy haciendo un esfuerzo para que todos tengáis el material, y os estoy ahorrando no sólo la compra del libro sino su búsqueda por toda Barcelona. Por tanto, no admito esas críticas.”*⁷⁸⁶

Esta situación del uso reiterado de las fotocopias la podemos evidenciar en algunos ejemplos, como los señalados en la tabla anterior.

Este aspecto del método didáctico empleado por la profesora: entregar fotocopias y hacer que las lean en clase los alumnos, mientras que ella va incorporando algunas ideas y ampliando o explicando términos confusos, les da muy poco lugar para la participación espontánea y para hacer intervenciones importantes en razón del tema. Además los gestos y la actitud de los alumnos demuestran que consideran el método muy aburrido.

Igualmente, es nuestra consideración que la cantidad de información, en cada entrega de material impreso, es excesiva para poderlo desarrollar en una hora, por lo cual los alumnos deben terminar de desarrollarlos o leerlos en sus casas. Cosa que, evidentemente, no hacen por cuanto que muy pocos cumplen con los deberes asignados en los materiales.

⁷⁸⁶ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Tercera Visita. Renglones 15 al 20. Pág. 77

Otra parte de la mecánica utilizada por la profesora es que todo el material que entrega en fotocopias contiene, además de la información, actividades para la evaluación (preguntas y respuestas) para ser realizadas por los alumnos con base al mismo material entregado. Es decir, los alumnos no deben esforzarse por buscar más información en otras fuentes porque las respuestas las encuentran en el material dado, lo cual va en detrimento del desarrollo de la capacidad investigativa y del estímulo a la curiosidad por aprender.

Caso B IES “Valldemossa”

- ✓ La profesora les recordó que deben traer un texto impreso, que les entregó en la clase anterior puesto que lo necesitan para el trabajo en la clase de hoy.⁷⁸⁷
- ✓ Hoy les entrega un nuevo texto “Història del barquer” que contiene una historia ficticia de un asesinato y los chicos deben responder las preguntas sobre responsabilidad allí establecidas.⁷⁸⁸
- ✓ La profesora procede a entregarles un documento fotocopiado llamado “Evolució Urbana de Barcelona” que contiene los planos de Barcelona a fines de la Edad Media, el plano de la Barcelona Moderna y el plano de la Barcelona contemporánea, que contienen los datos de edificios religiosos y civiles, hospitales y fundaciones pías, y torres y puertas de las murallas en las distintas épocas de Barcelona. La profesora les explica la evolución de la ciudad de un periodo a otro indicándoles los cambios estructurales sufridos por la misma.⁷⁸⁹
- ✓ A continuación la profesora les indica que se organicen en parejas de acuerdo al barrio en que viven: *-Debéis organizaros en parejas de Nou Barris y parejas de Sant Andreu.*
Luego, les entrega una hoja de estadística oficial de la Generalitat de Catalunya de 2004, mediante la cual los alumnos deberán analizar a partir de los datos establecidos: a) conceptos; b) Qué se observa?; c) Conclusiones⁷⁹⁰

⁷⁸⁷ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 1ª Visita. Renglón 19. Pág. 203

⁷⁸⁸ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 1ª Visita. Renglón 20. Pág. 203

⁷⁸⁹ Caso B. 8ª Visita. Renglón 18. Pág. 239

⁷⁹⁰ Caso B. 16ª Visita. Renglones 11 y 12. Pág. 269 y 270

La Profesora de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos del caso "B", utiliza muy poco las fotocopias de información tomada de libros o de materiales informativos elaborados por ella. De hecho, las pocas ocasiones en que recurrió a su uso fue para reforzar la discusión de temas controvertidos, mediante el análisis de casos ficticios en los que se presentaban dilemas morales; para facilitar un documento, un plano y mapas, para el conocimiento de los restos históricos de la Barcelona Romana y Medieval; para hacer análisis estadístico de algunos aspectos de los barrios de Sant Andreu y Nou Barris, mediante un documento de la Generalitat de Cataluña titulado Datos Estadísticos.

En síntesis, las fotocopias ofrecidas por la profesora del caso B, no tenían la intención de constituirse en el contenido del tema a desarrollar. Menos aún servían para obligar a los alumnos a memorizar una serie de contenidos. Tampoco estaban destinadas a cumplir la función de deberes asignados. El uso de las fotocopias, en este caso "B", se entiende como una estrategia para facilitar el desarrollo del tema mediante el acceso, por parte de los alumnos, a los datos esenciales al mismo.

El interés de la profesora es acercar a los alumnos al conocimiento significativo de los temas, de allí que fundamente su desarrollo no sólo en una magnífica didáctica comunicativa y participativa, sino y sobre todo, se sustenta en la realización de investigaciones *in situ*, y sus correspondientes exposiciones en la clase, por parte de los alumnos. Luego, la evaluación como lo describiremos en la sub-categoría correspondiente, en plena

correspondencia con la didáctica metodológica empleada, se basa en la calidad y profundidad de dichas investigaciones, en la capacidad argumentativa y expositiva y en la participación, tal como ella misma lo dice en la entrevista realizada.

A manera de resumen y conclusión

Hemos señalado que el uso de fotocopias, y su correspondiente lectura y análisis, para fundamentar los temas y contenidos desarrollados en la clase, es una estrategia apropiada y un recurso conveniente en muchos casos. Sin embargo, también lo hemos especificado, su elección como estrategia casi exclusiva puede generar consecuencias no deseadas ni positivas para el desarrollo de algunas habilidades en el alumnado, como su curiosidad por la investigación y por el estudio.

Tales señalamientos los establecemos en virtud de la relación observada, entre este aspecto del método didáctico utilizado por la profesora del caso "A", y las consecuencias que se generaron en el alumnado. Entre los efectos podemos mencionar:

- a) Poco estímulo para la participación espontánea;
- b) Aburrimiento y desinterés.
- c) Escasas oportunidades para la incorporación de razonamientos importantes relacionados con los temas.
- d) Ningún estímulo para el desarrollo de la capacidad de investigación, por cuanto que todo el material necesario para el

desarrollo de los temas, estaba contenido en las fotocopias proporcionadas por la docente.

e) Formulación de preguntas para ser respondidas y aprendidas por los alumnos, con base en el mismo material fotocopiado, para la realización de los exámenes. En consecuencia, estos últimos se constituyeron en evaluaciones de corte enciclopédico y memorístico.

Por su parte la profesora del caso “B”, en las pocas ocasiones que utilizó fotocopias, lo hizo para enfatizar un contenido desarrollado, o para proporcionarles a los alumnos informaciones a los que ellos difícilmente podrían acceder. La intención de los materiales aportados por la docente no era proporcionarles unos contenidos para leer en clase, ni para ser memorizados por los alumnos, tampoco para constituirse en material de evaluación. Las fotocopias (mapas, estadísticas) fueron analizadas por ellos, con ayuda de la profesora, para la construcción colectiva del conocimiento del tema estudiado, a partir de los datos en ellas contenido.

En conclusión, hemos de establecer, en relación con la utilización de las fotocopias como recurso en el desarrollo de la EpC, que tal estrategia didáctica, para alcanzar los cometidos de dicha asignatura, debe utilizarse en función de un sistema de comunicación abierto, flexible, creativo, contextualizado, que propicie la oportunidad de verdadera utilización del material entre todos los implicados. Su finalidad no puede constituirse exclusivamente en el “depositar” en el alumnado una serie de datos, historias y saberes conocidos. Muy al contrario, además de cumplir con su función informativa y/o

complementaria, deben posibilitar el florecimiento de la creatividad, la imaginación y de la apropiación del trabajo realizado en función de ellas.

Al respecto, Pinaya Flores afirma que:

La incorporación de este instrumento en la actividad didáctica deriva fundamentalmente de la necesidad de crear mecanismos de acción que respondan a las demandas del enfoque constructivista, donde los estudiantes efectivamente entran en actividad para reconstruir significados compartidos a partir del texto de las fotocopias.⁷⁹¹

Lo señalado supone que el proceso educativo debe fundamentarse en una verdadera comunicación. Por tanto, tal proceso no puede cimentarse en la idea de que educar es transmitir o transferir el conocimiento de un sujeto a otro. El acto de educar exige, más bien, la coparticipación en dicho proceso; en consecuencia, la construcción del conocimiento, por parte de todos los que participan en aquél proceso, es lo que posibilita la comprensión, construcción y la apropiación de los saberes. Y es lo que colabora en la garantía de aproximación a los objetivos perseguidos con el proceso educativo. En caso contrario, ya lo hemos ratificado en los corpus señalados, si el alumnado en su proceso de aprendizaje sólo está limitado a oír lo que dice o explica el docente, es probable que se produzca su desvinculación total o parcial de la actividad que se esté realizando en

⁷⁹¹ PINAYA, B.V.: *Constructivismo y prácticas de aula en Caracollo*. Bolivia: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural editores, 2005. Pág. 63

la clase. Lo cual, evidentemente, no colabora con el aprendizaje de los aspectos teóricos y conceptuales, actitudinales ni procedimentales inherentes a tal proceso.

9.3.2. Técnica de preguntas y respuestas

Hemos venido señalando que, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, requiere de técnicas, estrategias y actividades, circunscritas a una didáctica comunicativa, activa y participativa, como metodología por excelencia para lograr una activa interacción entre profesores y alumnos en el proceso de formación de estos últimos.⁷⁹²

En virtud del análisis de la categoría El Método Didáctico, hemos venido examinando algunas de sus sub-categorías y aspectos, en función de los corpus obtenidos en la observación no participante realizada. La sub-categoría Técnica de preguntas y respuestas, se constituye en uno de los elementos importantes para intentar interpretar la metodología didáctica utilizada por las profesoras de la muestra, en el desarrollo de la asignatura EpC, debido al uso reiterado y cotidiano de la misma.

Los corpus que presentamos a continuación son algunos ejemplos del uso de esta técnica por parte de aquéllas, en su intento de posibilitar una mayor participación de los estudiantes, así como la

⁷⁹² ROS, M., MUÑOZ-REPISO, M., MÉNDEZ, A. y ROMERO, B.: *Interacción didáctica en la enseñanza secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, C.I.D.E., 1989

adquisición de nuevos conocimientos mediante la reflexión sobre los temas relacionados con su nivel de intereses y necesidades. También, dicha técnica fue usada frecuentemente como oportunidad para incorporar a la clase, a aquellos y aquellas estudiantes que estuviesen distraídos o desinteresados en la clase.

Caso A IES “Gal-la Placidia”

Primera Visita: Los alumnos van leyendo unas fotocopias que la profesora les ha entregado. Ella va intercalando aclaratorias y contestando preguntas. En algunos puntos, lanza preguntas al grupo para obtener su participación.

De la lectura se desprende que los derechos humanos son reconocidos oficialmente mediante un documento suscrito por los Miembros de la Organización de las Naciones Unidas el 02-12-1948 y que desde ese momento histórico han sido reconocidas diversas generaciones de Derechos que fueron presentados mediante tablas. Igualmente se explicó que dichos derechos han sido recogidos en la mayoría de las Constituciones del mundo. Luego pregunta la profesora: ¿Qué es una Constitución?

Chico: *-Es un grupo de personas que...*

Profesora: *No, una Constitución es un documento, no un grupo de personas.*

Risas...

1: *-Vale, vale. Bueno, es un documento en el que se establecen leyes*

2: *- Es como el que recoge las principales normas*

Profesora: *- ¿Esas normas van dirigidas a quién?*

Algunos: *-A todos*

-La Constitución es ese libro sobre el que los del Congreso dicen: “Juro...

Prof. *- Ah, sí, los funcionarios deben jurarla. ¿Por qué deben jurarla?*

4: *-Porque son unos lacayos. (Risas del grupo)*

5: *-Porque así se comprometen a cumplir con su trabajo*

6: *-Porque sino se respetan no se puede vivir en paz*

Prof: *-Pues sí, la Constitución establece los principios sobre los cuales*

*deben desarrollarse el resto de normas que rigen las relaciones entre los ciudadanos. Y los funcionarios públicos deben jurarla al momento de acceder a su cargo porque con este acto asumen el compromiso de respetarla y acatarla.*⁷⁹³

Tercera Visita: El desarrollo de la clase se sirvió de un hilo conductor muy frecuentemente utilizado por la profesora: la lectura de fotocopias sobre el tema. Sin embargo, en alguna oportunidad, al tratar un tema que le interesaba sobremanera, como ella misma lo hizo saber al grupo, usó una didáctica comunicativa mediante la cual, la mayoría de los jóvenes, participaron contando anécdotas de sus vidas en relación a los diversos conflictos experimentados y la manera de resolverlos.

Siguiendo la metodología de las otras clases la profesora pide a una alumna que comience la lectura de la página 15, sobre resolución de conflictos. La profesora les dice: *-Quiero trabajar a profundidad este tema porque me preocupa mucho el que no tengan una buena manera de resolver sus problemas y además observo que no son capaces de establecer una verdadera comunicación entre ustedes mismos.*

Así, que les pregunta: *¿El hecho de que cada uno vea la realidad o su existencia de una manera distinta es una razón para que viváis en continuos enfrentamientos?* Los chicos casi a coro contestan que no, que no tenemos por qué esperar que todos seamos iguales.

La profesora les dice que la aparición de un conflicto no debe convertirse en una razón para perder amigos; que un conflicto debe suponer la búsqueda de su resolución y que la mejor manera es a través del diálogo, de la conversación, el respeto y el entendimiento.

A medida que los chicos van leyendo la profesora va intercalando acotaciones o haciendo preguntas. En una oportunidad preguntó: *¿Alguno de ustedes ha tenido un conflicto que los ha llevado a comportarse*

⁷⁹³ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Primera Visita. Renglones 12 al 25. Pág. 63-64

violenta o agresivamente? ¿Un conflicto para cuya “resolución” no hayan sido capaces de hablar sino han intentado “arreglarlo” peleando?⁷⁹⁴

Cuarta Visita: Uso de casos del acontecer nacional, suficientemente repetidos por los medios de comunicación, en relación al tema de “Las Drogas”, por tanto, adecuadamente conocidos por los alumnos, lo cual les permitía emitir sus opiniones. Además de la motivación experimentada, por cuanto que conocían lo que se estaba discutiendo, la profesora acrecentaba más la participación haciéndoles preguntas pertinentes sobre el tema.

Aunque, en principio es el equipo quien debe dirigir el debate, es la profesora la que invita a la reflexión mediante una noticia del acontecer nacional.

La profesora plantea el caso de la nena de dos años que tomó el éxtasis de su padre. Pregunta ¿estaría bien que la ley le quite la Patria Potestad?

David: *-Yo estoy de acuerdo con que le quiten la Patria Potestad, porque fue un irresponsable. Si lo consume debe dejarlo oculto donde la niña no pueda cogerlo.*

Otros jóvenes opinan igual que David. Sin embargo algunos dicen que no deben quitarle la Patria Potestad porque fue un accidente, el padre no buscaba que su hija se tomase el éxtasis.

Luego la profesora habla de otros casos. Como el de alucinaciones entre monjas. Algunas decían que veían a Dios y que la Virgen se les aparecía y conversaba con ellas. Estas conversaciones ocurrían a veces frente a otros que no veían nada. Luego de hacer análisis y estudios de bioanálisis se determinó que ellos consumían mucho pan de centeno y al acompañarlo con algunos tipos de hongos que ellos cultivaban, sintetizaban el centeno y se transformaba en LSD, lo cual constituía la droga que las hacía alucinar y asegurar que veían y conversaban con Dios y con la Virgen.

Profesora: -¿Está bien fumar o no porros a vuestra edad?

Dos alumnos: *-Sí*

Otros: *-No*

Profesora: *-Bien, tenemos dos posiciones enfrentadas, así que tenemos un debate. Así que pensemos ¿por qué puede estar bien o no que a*

⁷⁹⁴ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Tercera Visita. Renglones 20 al 24. Pág. 77 y 78

vuestra edad se consuman porros?

David: *-No está bien porque afecta nuestra salud y sobre el rendimiento.*

Wilmar: *-Se debe prohibir a menores de 18 años.*

Profesora: *-John, ¿por qué dijiste que sí? Puedes...*

John: *-Porque después de estudiar no estaría...mal fumarse un porrito*

Sebastián: *-Hay casos. Yo conozco gente que lo necesita para dormir cuando están muy nerviosos.*

Wilmar: *-En mi país (Colombia) dicen que es más sano fumar un porro que un cigarro.*

Alumna: *-Oye (a la profesora) ¿Y tú fumas? Se te nota.*

Profesora: *-Sí, sí fumo. Es un vicio que tengo y no lo he podido dejar.*

Alumna: *-Es malo porque daña al organismo y provoca la muerte.*

Wilmar: *-La marihuana rejuvenece y ayuda contra el cáncer y los cigarrillos que se lían son más sanos.*

Profesora: *-¿Tú qué opinas? (a un alumno)*

Alumno: *-Que no está bien.*

Profesora: *-¿Por qué?*

Alumno: *-Porque no.*

Profesora: *-Eso no es una respuesta. ¿Por qué no está bien?*

Otro: *-Hace mal al sistema respiratorio*

Wilmar: *-No, eso no es cierto...*

Niña: *-Fumar es muy malo para nosotros porque somos muy jóvenes. No me gusta. Es malo para los pulmones.⁷⁹⁵*

En la observación realizada en el caso “A” podemos describir que, la docente, utilizó algunas veces estrategias didácticas encaminadas a favorecer la participación de los alumnos en el desarrollo de los diversos temas. Y de los corpus analizados podemos señalar que, efectivamente, la participación y el interés fueron más intensos cuando los temas y contenidos tratados, suponían algún tipo de conocimiento y/o vinculación con la realidad de los alumnos (independientemente de que sus acotaciones fuesen ciertas o no). Ejemplo de ello lo encontramos en el desarrollo de temas como “Las Drogas”, “El Consumo Responsable”, incluso en las discusiones sobre “Los Temas Controvertidos” con el uso de dilemas morales.

⁷⁹⁵ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Cuarta Visita. Renglones 23 al 48. Pág. 84-86

Sin embargo, cuando se desarrollaron otros temas de carácter más bien histórico o memorístico, se evidencia escasa o nula participación, de manera que en estos casos la profesora recurría frecuentemente al uso de la técnica de la pregunta. El uso de dicha técnica por parte de la profesora tenía, esencialmente, dos finalidades: por un lado, comprobar el conocimiento de los alumnos con respecto al tema tratado y para hacerlos reflexionar sobre el contenido presentado; por el otro, funcionaba como un mecanismo para obligar a los menos participativos, a los indisciplinados y a los desinteresados, por lo menos, a asumir una actitud de respeto a la clase en general. Es decir, la técnica de la pregunta era usada por la profesora como herramienta para lograr la disciplina en el aula.

En general podemos aseverar que, en la mayoría de sus clases, la profesora hace un buen uso de la didáctica comunicativa, tratando de lograr una clase activa y participativa. En este sentido, frecuentemente utiliza ejemplos del entorno y de la sociedad española, europea y mundial. Incentiva a los alumnos para que expongan sus experiencias como un mecanismo enriquecedor de los temas. Utiliza las informaciones transmitidas por los medios de comunicación y hace un uso eficaz de las mismas.

Sin embargo, como hemos descrito anteriormente, la caracterización de esta clase, en razón de la heterogeneidad de culturas, lenguas, costumbres, la hace especialmente difícil en cuanto a la disciplina y en cuanto a la responsabilidad frente a los estudios. De manera que, aún cuando consideramos que la didáctica utilizada por la profesora es acertada, requiere que incorpore otras estrategias y

actividades para lograr que los alumnos incorporen lo aprendido a sus interrelaciones cotidianas, y a fin de alcanzar las competencias deseadas para el nivel en que se encuentran.

Hemos señalado que lo que se pretende fundamentalmente, con el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, mediante la didáctica comunicativa y participativa señalada, es que los alumnos y alumnas sean capaces de comunicarse adecuadamente en situaciones reales, en el ámbito de su experiencia, en sus interrelaciones cotidianas. Es decir, lo realmente importante es su formación para la ciudadanía democrática y para la convivencia.

De manera que la docente debe incorporar, al desarrollo de sus clases, otras estrategias y actividades, como la creación de simulacros, representaciones teatrales y escenográficas dentro del aula, la escritura de las experiencias, -entre otras, ya señaladas en el capítulo 6 del presente trabajo- para que los alumnos (as) incorporen experiencias reales, propias o ajenas, relacionadas con el tema que se está tratando y así puedan desarrollarse no sólo las competencias conceptuales, sino también las competencias sociales, comunicativas y ciudadanas. El objetivo último consiste en favorecer el desarrollo de su autoconciencia, así como el conocimiento y uso de un sistema de valores que les permita comunicarse eficazmente con los demás.

Caso B IES “Valldemossa”

Primera Visita: En cuanto al método didáctico, en su didáctica comunicativa y participativa, la profesora del caso B recurre frecuentemente al uso de materiales, actividades y estrategias que motivan fuertemente a los alumnos y estimulan su participación en clase. De las observaciones realizadas, y de la transcripción de las situaciones, se puede evidenciar que usa con mucha regularidad películas, que pueden servir de soporte para cumplir objetivos de una de las asignaturas que dicta, o que pueden servirle para cualquiera de las tres que dicta o para todas en conjunto (la profesora dicta las asignaturas de Sociales, Historia del Arte y Educación para la Ciudadanía). Acostumbra, además, al terminar de ver una película, a estimular en los alumnos su capacidad de reflexión y argumentación, mediante el desarrollo de algunos ejercicios de redacción de sus análisis. Igualmente, estimula la participación mediante la técnica de la pregunta, ya sea dirigida al grupo o a alumnos específicos; en este último caso, lo hace para evitar las distracciones o para incentivarlos a integrarse en el trabajo.

Como la profesora lo indica en la entrevista realizada, recurre además, al uso de informaciones emitidas por los diversos medios de comunicación social, en cuanto al acontecer nacional e internacional, para contextualizar los contenidos a desarrollar y para motivar la participación de la clase.

A continuación presentamos algunas situaciones observadas

en el aula:

...comienza la clase con un repaso de la discusión de casos que tienen que ver con la responsabilidad y confrontaciones frente a casos controvertidos.

Uno de los casos discutidos se relacionó con la película “12 hombres sin piedad”, que todos vieron en las clases pasadas. Igualmente discutieron acerca del caso de la película “La Ola” que vieron en tutoría y que les sirvió de referencia, además, en Sociales para aprender el concepto de Autocracia. Luego de terminar de ver esta última película, aplicó un ejercicio de reflexión, argumentación, análisis y redacción.

El segundo caso se centró en la discusión de un caso de la vida real, el asesinato de una chica de 14 años por parte de dos amigos en una población de Barcelona.

Profesora: - *La investigación realizada aún no es concluyente; se está tratando de determinar si esto fue un acto razonado, o si los jóvenes carecían de capacidad mental para premeditarlo.*

Alumna: -*Se sabe por qué ella bajó a esa hora?*

Alumno: - *lo único que se sabe es que el chico llamó por el telefonillo y le pidió a la chica que bajara...*

Alumno:- *Sí y ella le pidió permiso a los padres para bajar, sólo cinco minutos.*

Alumna: - *Pero cómo los padres no iban a notar que tardaba mucho...*

Alumno: -*Claro que lo notaron y cuando vieron que no volvía bajaron a buscarla por los alrededores y luego fueron a la policía.*

Profesora: -*Bueno, estaremos atentos a este caso para luego discutirlo en clase.*⁷⁹⁶

Novena visita: La profesora del caso B recurre, muy a menudo, al uso de la tecnología para el desarrollo de los temas. En tales ocasiones, la clase debe movilizarse hasta la biblioteca para hacer uso del ordenador y del aparato de proyección de imágenes. Igualmente estimula a sus alumnos al uso de dichos recursos. Para lograrlo, asigna trabajos que deben realizar los alumnos y entregárselos a la profesora, ya sea mediante un dispositivo de

⁷⁹⁶ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 1ª Visita. Renglones 8 al 17. Pág. 202-203

almacenamiento (pentdrive), o enviándoselo a su correo electrónico. La profesora no recibe trabajos en papel, cada semana los alumnos y alumnas entregan sus “lápices” (pentdrives) y unos días después la docente los devuelve con las correcciones hechas. De acuerdo a las conversaciones entre la clase y la profesora siempre están en comunicación mediante los correos, incluso los fines de semana y días de fiesta.

Al igual que en la situación expuesta anteriormente, la profesora, como ella misma lo ha señalado en diversas oportunidades, recurre al método “socrático”, *“que no es más que preguntar y repreguntar hasta que los alumnos dan con la respuesta acertada.”*

La profesora está poniendo en funcionamiento los aparatos. Les señala que hoy continuarán con el tema de la Evolución Urbana de Barcelona. Una vez preparado todo, comienza haciendo un repaso de las etapas de la historia. En cuanto a la prehistoria les pregunta: ¿queda algún vestigio, alguna cosa de ese período?. Los alumnos contestan que hay algunos restos, creen, cerca de la Scala.

Prof- ¿Cómo se llamaban los pueblos?

Alumna: *Íberos*

Prof. ¿Cómo se llamaban las vías?

Alumna: *una carrec, los laietans*

Prof. ¿Por quién va a ser fundada Barcelona?

Alumno: *por los romanos.*

La profesora comienza a pasar las diapositivas contenidas en la hoja de planos que les entregó la semana pasada. En la primera diapositiva va señalando en la imagen la delimitación de la muralla antigua indicando que las calles que se hicieron posteriormente siguieron el delineado de la antigua muralla. Dice que: *“algunos de los fragmentos de la muralla que aún se conservan han durado más de 1200 años.”*

Prof. – *Cuando Barcelona se abre al mar, los pobladores se sitúan en tres espacios:*

- a) *El barrio de Santa Ana*
- b) *El barrio de la Rivera, alrededor de la Iglesia de Santa María del Mar*
- c) *El barrio que gira alrededor de la Iglesia de Santa María del Pi*

Para integrar estos tres barrios se hace la segunda muralla en tiempos de Jaume I, al final del siglo XIX

La segunda diapositiva

Prof. *Esta imagen muestra la división de la Barcelona en dos barrios:*

- a) *El barrio gótico*
- b) *El Raval: menos construido que el anterior; inicialmente lleno de conventos y tierras de cultivo y labranza.*

La profesora va indicando y explicando los caminos, y vías y hacia donde conducen. De estas diapositivas les explica que pueden señalarse 4 etapas en la historia de Barcelona.

Prof. – *En primer lugar tenemos La Barcelona romana: fundada a finales del siglo I antes de Cristo. Llamada Barcino. Se conserva de esta etapa: Las Murallas, el Forum (hoy Plaza de Sant Jaume), dos tramos de los acueductos; la ciudad sumergida; Las tumbas de la plaza Madrid; El templo.*

Segundo: La Barcelona Medieval: periodo en el que se ampliaron las murallas para acoger los barrios que se habían formado fuera de ellas en el siglo XIII. Jaume I construyó el perímetro del barrio gótico. En el siglo XIII Peré el Ceremonioso, construyó el perímetro del Raval. Ya hemos dicho que la Barcelona medieval estaba dividida en dos zonas: el Barrio Gótico y El Raval. La Rambla servía tanto de unión como de separación, era una riera sobre la que no se podía construir. En el barrio gótico estaban las principales iglesias: La Catedral, Santa María del Mar y santa María del Pi. En el Raval abundaban los huertos.

Luego: La Barcelona Moderna: en este período Barcelona continúa creciendo. La muralla va desapareciendo porque la densidad poblacional era asfixiante. A medida que la ciudad crece se comienza a poner número a las casas. Aparece la Ciutadella que era un fuerte militar. La ciudad tenía dos fortines militares: el de la Ciutadella y el fortín de Montjuic.⁷⁹⁷

En la observación realizada en este caso “B” podemos concluir que la docente de la asignatura EpC, en cuanto a su didáctica metodológica, recurrió a la ayuda de técnicas y actividades que colaboraron eficazmente, según nuestra apreciación, en el desarrollo de clases plenas de orden, disciplina, participación y la expresión del aprendizaje alcanzado por los alumnos y alumnas en virtud de dicha didáctica.

⁷⁹⁷ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 9ª Visita. Reng. 6 al 19. Pág. 242-244

Como hemos reiterado, la profesora siempre estimula la participación de la clase por cuanto que involucra a los alumnos en el desarrollo de los temas y contenidos, mediante la asignación de tareas empíricas previas que les preparan para intervenir acertadamente en el desarrollo de los temas. En definitiva, la profesora utiliza el contexto propio para incentivar en el grupo el deseo de aprender y de conocer más, puesto que presenta el conocimiento de los temas como una posibilidad de aprendizaje real, sujeto a la disposición frente al trabajo de investigación, análisis y posterior exposición y argumentación, por parte de los alumnos, en la clase. Posteriormente, en algunas ocasiones, antes de las investigaciones asignadas, la profesora recurre a una didáctica comunicativa pero estimulando la participación de los alumnos mediante la técnica de la pregunta.

Hemos de acotar que, al igual que en el caso “A”, cuando la exposición de los contenidos por parte de la profesora, está referida a temas históricos, que requieren su repetición reiterada para la memorización, el nivel de participación voluntaria disminuía. Sin embargo, la profesora siempre estimulaba con preguntas acertadas y oportunas a los alumnos para evitar la dispersión y la apatía frente al tema. Igualmente, la técnica de la pregunta le sirve a la profesora del caso “B” (como a la del caso “A”) para comprobar el aprendizaje de contenidos ya desarrollados; para estimular la participación; para estimular la reflexión y la capacidad argumentativa; y para invitar a los introvertidos o a los desinteresados a incorporarse a las discusiones.

Para finalizar este inciso, hemos de acotar, que las técnicas, actividades y estrategias utilizadas por la profesora del caso B en su

didáctica metodológica, le han valido eficazmente para el logro de los objetivos planteados por ella misma y, desde nuestra consideración, por el currículo de la asignatura. Esto lo aseveramos en virtud de que la observación realizada nos ha permitido ser testigos presenciales de la expresión, por parte del grupo de alumnos y alumnas, de su capacidad de comunicación, diálogo, argumentación racional y crítica, conocimiento de los temas discutidos, y, todo ello sustentado en normas de respeto, tolerancia y aceptación de las posiciones del otro, sin menoscabo, en ningún momento, de la convivencia deseada en el aula.

Si alguna observación hubiese de hacerse, en este caso “B”, estaría referida a la utilización, en muchas ocasiones, de parte de la hora (por lo menos 15 minutos) destinada a la asignatura Educación para la Ciudadanía, para solucionar problemas o situaciones de otras asignaturas (Sociales o Historia del Arte), como la entrega de trabajos, la discusión de los resultados de la evaluación, problemas de tutoría. Incluso, en alguna ocasión, se utilizó la hora completa para dictar un tema de Sociales, en detrimento de la asignatura.

Consideramos que, en este aspecto, ha de tenerse sumo cuidado si lo que se persigue, a nivel de la política educativa, es la constitución de dicha asignatura como la plataforma real para la formación moral, ética y ciudadana de los alumnos. De manera que dicha asignatura debe ser reivindicada desde el resto de materias del currículo y no al contrario, porque puede llegar a convertirse en una materia “utilitaria” que acaso pueda entenderse como una materia más, sin mayor importancia, por lo cual, puede ser dictada o no, de acuerdo

a las necesidades de tiempo de las otras asignaturas, cuando lo esencial es que se entienda como “más que una materia” tal como lo ha señalado Bisquerra⁷⁹⁸.

9.3.3. El Debate y el trabajo en equipos

Estas estrategias didácticas posibilitan que los alumnos sean capaces de construir su propio conocimiento, mediante las interacciones ordenadas del grupo de alumnos con el material o contenidos necesarios, y con la acción orientadora y mediadora del docente. El debate, la investigación en grupos, el trabajo en equipos, entre otras estrategias grupales, favorecen el mejoramiento de las interrelaciones en el aula por cuanto que ayudan a superar el individualismo y acentúan el carácter cooperativo y solidario del aprendizaje. En consecuencia, colaboran directamente con la formación del alumnado en tales valores, bajo la atenta mirada del docente.

En cuanto al debate, como técnica, consiste en la presentación oral de un contenido específico o tema, que debe ser sometido a la discusión de dos equipos que presentan posiciones encontradas en relación con dicho tema. Cada grupo debe esgrimir los argumentos válidos y lógicos para defender su postura y rebatir los planteamientos con los que no está de acuerdo. El director de debates, debe plantear

⁷⁹⁸ BISQUERRA A., R. *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. España: Wolters Kluwer España, S.A. 2008. Pág. 69

las preguntas y coordinar y orientar la participación de los miembros de los grupos. Una vez concluido el debate se presentan las conclusiones o las ideas fundamentales que hayan surgido con ocasión de la controversia.

La práctica de esta estrategia metodológica, ejercita a los alumnos en la adquisición de habilidades diversas como: aprender a discutir, argumentar y a defender razonada y lógicamente los propios puntos de vista; se hace posible la adquisición de valores como el respeto a las ideas de los demás, así como a reconocer la verdad y la razón, independientemente de quien la demuestre, lo que colabora con la superación del egoísmo, el individualismo y la intransigencia.

En relación al trabajo en equipo hemos de señalar que, como técnica o estrategia didáctica metodológica, es un proceso mediante el cual, cada miembro del grupo o equipo, es capaz de diferenciar y contrastar sus propios puntos de vista, sobre el contenido en particular que investigan o estudian, en el intento de construir un aprendizaje significativo para todos. En tal proceso, con ocasión de las interacciones que se producen, así como por los intercambios de saberes e informaciones, cada miembro es capaz de aprender, con más amplitud y mayor profundidad, que cuando asume el proceso de aprendizaje de manera individual.

El trabajo en equipo, para que sea realmente cooperativo, y para que se logren los aprendizajes previstos, requiere de la responsabilidad y del compromiso de todos los miembros. Exige la asunción de la elaboración integral del trabajo por todos y cada uno de los miembros

del grupo. Para ello deben plantearse los objetivos individuales y grupales concretos, para poder trazar una línea de acción y de investigación común.

El objetivo del uso de esta estrategia, en el desarrollo de una asignatura como la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, está dirigido fundamentalmente a la adquisición, por parte del alumnado, de una serie de habilidades y competencias como por ejemplo: aprender a intercambiar ideas; respetar los puntos de vista diferentes, e incluso opuestos a los propios; desarrollar la capacidad de sintetizar el pensamiento, a partir de diversos puntos de vista; entre otras.

A continuación presentaremos situaciones y corpus específicos que ilustran el uso de las estrategias didácticas mencionadas, por parte de las dos profesoras de la muestra.

Caso A: IES “Gal-la Placidia”

El uso del debate, como estrategia didáctica, por parte de la profesora del caso “A” se evidencia mejor a través de los ejemplos. Por ello recurriremos a presentar dos casos distintos en los que la docente, hace uso del debate con la pretensión de posibilitar el trabajo en equipo y potenciar la participación de la clase.

a) Situación observada:

La profesora pide al grupo que guarden todos los útiles que tienen sobre sus pupitres, por cuanto que le toca a uno de los grupos realizar un debate. El equipo al que le toca dirigir el debate pasa al escritorio, para dirigir la posible discusión que el tema de *Las drogas* pueda generar. Son cuatro chicos cuyos nombres son David, Sebastián, Marouane y Manolo.

Cuando el equipo que va a presentar el tema para el debate se levanta para dirigirse al escritorio, los demás chicos comienzan a hablar y a molestarse entre ellos. Unos minutos más tarde, aunque el equipo ya está dispuesto en la mesa de la profesora, cuesta un poco volver al ritmo de escuchar. Una vez que la profesora, con las amenazas cotidianas ha conseguido un cierto orden, el chico llamado Sebastián comienza a leer un texto, muy breve, esquemático y simple sobre las drogas. Los gestos de incompreensión de la letra, en su cara, mostraban que no había leído previamente el texto y que, por tanto, no había participado en su redacción.

El debate

Sebastián: *las drogas son sustancias químicas, médicas o no, legales e ilegales, naturales o elaboradas, que causan dependencia en quien las consume. Está abierto el debate.*

Alumna 1: *¿Alguno de vosotros se mete drogas?*

Sebastián: *Eso no viene al tema, sobre eso no estamos debatiendo.*

Alumna 1: *¿Cuánto pueden costar las drogas?*

Sebastián: *Oye, pero que estás demasiado interesada en este tema!!*

Alumna 1: *En ese y en todos, tú lo sabes!!*

David: *Bueno, continuando con el debate tenemos otra pregunta: **¿Creer ustedes que las drogas son buenas o malas para la salud?***

Voces: *Malas!! Buenas!!*

Alumna 1: *Yo creo que algunas son buenas*

David: *¿Como cuál?*

Alumna 1: *Como la marihuana*
David: *¿En qué te favorece?*
Alumna 1: *Es buena para la salud*
Alumno 2: *Es terapéutica*
Alumno 3: *La marihuana es buena para los ciegos. Los médicos la recomiendan*
Alumna 4: *Yo quiero saber ¿Quién fabrica las drogas?*
Mesa: *Depende...*
Profesora: *Esta pregunta deberíamos diferirla para concluir con la primera. ¿Cuál es tu opinión al respecto?*
Alumna 4: *Es malo el consumo de drogas porque afecta el cerebro y a veces pierdes el conocimiento y no sabes lo que haces...*
Alumno 5: *¿Cómo lo sabes?*
Alumno 6: *Eso es mentira!!*
Alumna 7: *Donde más se consume es en Amsterdam.*
David: *No, es en España*
Alumna 1: *Si, he oído que lo consumen casi tanto como el chocolate y que incluso le ponen al chocolate.*
Alumno 8: *Que no... que mi hermana ha ido y no es así.*
Alumno 9: *¿Por qué es el único país en el que no lo han prohibido?*
Alumno 8: *Porque...*
Profesora: *Amsterdam no es un país*
Alumno 9: *Bueno, Holanda*
Profesora: *En Holanda el consumo de drogas está tan o más restringido que aquí. Esos son mitos que se han creado acerca de que se consume libremente todo lo que quieras y dónde quieras. Allí también, por supuesto, hay leyes que regulan el consumo de las drogas.*

Profesora: *Ahora, quisiera que reflexionáramos acerca de la siguiente pregunta: **Imaginaros que tenéis hijos ¿Qué haríais vosotros si encontraseis a un hijo de esta misma edad en que estáis ahora, consumiendo drogas?***
Alumno 8: *Yo lo colgaría*
Alumna 1: *Yo no se lo prohibiría, porque mientras más se prohíbe más se consume.*
Alumna 7: *Yo no le diría nada*
Alumno 3: *Yo lo felicitaría...*
Alumno 2: *Al principio no le diría nada, pero luego buscaría ayuda...*
Alumno 5: *Ah no, mijito, eso no se hace!! Yo se lo quito y le digo que eso esta muy mal hecho!!!*
Alumno 6: *Yo considero que bien, que puede consumir y listo...*
Alumno 8: *Yo le daría unos buenos golpes, pa`que se acomode..*
Alumna 1: *Yo creo que no se le debe pegar, sino conversar.*
Alumno 8: *Dile eso a mi madre...*

David: *Queremos hacer otra pregunta: ¿Cuáles creen ustedes que son las drogas más consumidas?*

Alumna 1: *Cannabis*

Alumno 5: *Chocolate, marihuana y coca*

Alumno 6: *¿Cuál marihuana?*

Alumno 10: *De la buena. Un cannabis de cuatro papeles. ¡No veas!*

Sebastián: *Rosana, Ya son las dos!*

Prof.: *Aún no ha sonado el timbre... Por favor, no hemos concluido. Quisiera que para finalizar reflexionáramos acerca de a cuántas personas a nivel mundial se les vulneran sus derechos humanos debido al consumo, tráfico y elaboración de drogas? Tú, Adrián, que no has abierto la boca ni para decir pío: dime con un ejemplo, Cómo crees que se le vulneran los derechos a una persona con el consumo, tráfico y elaboración de drogas?*

Adrián: *Se le vulneran porque es un cabrón...*

Alumno 10: *Si tú estás cerca de una persona que está fumando un porro, tú también estás fumando, y eso jode, no?...⁷⁹⁹*

Interpretación de la situación

Con respecto al tema expuesto desconozco si estaba dentro del plan de trabajo de la profesora porque sólo tengo la planificación desde el 7-11 hasta el 10-12. En cuanto a la consideración como contenido establecido en el currículo es necesario decir que, la cuestión de las drogas, constituye un tema que pertenece no sólo a esta materia de educación para la ciudadanía, sino que está en los contenidos fundamentales de otras materias como Ciencias sociales y naturales, Deportes y en general aparece como tema transversal en todo el currículo.

Los alumnos que hacen la exposición han demostrado que la estrategia del trabajo en grupo no ha funcionado, por cuanto que no ha

⁷⁹⁹ Anexo 1. Caso B. IES Gal-la Placidia. 1ª Visita. Pág. 6-8

habido distribución del trabajo, no han funcionado cooperativamente. En sus palabras se evidencia la situación, ellos saben que están simulando que investigaron, en todo caso, intentan pasar el tiempo lo mejor que se puede. La preparación de los temas de exposición fueron muy elementales, no mostraron ningún esfuerzo, ni en la búsqueda de información ni en la lectura de la misma, acción que dejaba muy claro que los chicos ni siquiera habían leído el material (de tres líneas) que estaban exponiendo. Por otro lado, hubo oportunidades magníficas, vinculadas con las palabras y la curiosidad de los alumnos que no fueron aprovechadas por la profesora para hacer reflexionar a los alumnos en un tema tan importante como las drogas y su influencia en la vida de las personas.

b) Situación Observada: (Continuación del debate sobre las drogas)

Los roles son los mismos de la oportunidad anterior.

La profesora plantea el caso de la nena de dos años que tomó la droga llamada *éxtasis* que su padre había dejado en un lugar no seguro. Pregunta: **¿estaría bien que la ley le quite la Patria Potestad?**

David: *Yo estoy de acuerdo con que le quiten la Patria Potestad, porque fue un irresponsable. Si lo consume debe dejarlo oculto donde la niña no pueda cogerlo.*

Otros jóvenes opinan igual que David. Sin embargo algunos dicen que no deben quitarle la Patria Potestad porque fue un accidente, el padre no buscaba que su hija se tomase el éxtasis.

Luego la profesora habla de otros casos. Como el de alucinaciones entre monjas: algunas decían que veían a Dios y que la Virgen se les aparecía y conversaba con ellas. Estas conversaciones ocurrían a veces frente a otros que no veían nada. Luego de hacer análisis y estudios de bioanálisis se determinó que ellas consumían mucho pan de centeno y al

acompañarlo con algunos tipos de hongos que ellas cultivaban, sintetizaban el centeno y se transformaba en LSD.

Profesora: *¿Está bien fumar o no porros a vuestra edad?*

Dos alumnos: *Sí*

Otros: *No*

Profesora: *-Bien, tenemos dos posiciones enfrentadas, así que tenemos un debate. Así que pensemos por qué puede estar bien, o no, que a vuestra edad se consuman porros.*

David: *No está bien porque afecta nuestra salud y sobre el rendimiento.*

Wilmar: *se debe prohibir a menores de 18 años.*

Profesora: *John, por qué dijiste que sí? Puedes...*

John: *porque después de estudiar no estaría mal fumarse un porrito...*

Sebastián: *Hay casos. Yo conozco gente que lo necesita para dormir cuando están muy nerviosos.*

Wilmar: *En mi país (Colombia) dicen que es más sano fumar un porro que un cigarro.*

Alumna: *Oye (a la profesora en tono de reproche) ¿Y tú fumas? Se te nota.*

Profesora: *Sí, si fumo. Es un vicio que tengo y no lo he podido dejar. Estoy enganchada...*

Alumna: *es malo porque daña al organismo y provoca la muerte.*

Wilmar: *La marihuana rejuvenece y ayuda contra el cáncer y los cigarrillos que se lían son más sanos.*

Profesora: *Tú, qué opinas? (a Kevin)*

Kevin: *que no está bien.*

Profesora: *Por qué?*

Kevin: *Porque no.*

Profesora: *Eso no es una respuesta. Por qué no está bien?*

Otro: *hace mal al sistema respiratorio*

Wilmar: *No, eso no es cierto...*

Anano: *-fumar es muy malo para nosotros porque somos muy jóvenes. No me gusta. Es malo para los pulmones.*

Profesora: *algunos piensan que la marihuana es más sana que el tabaco.*

Wilmar: *tengo un amigo que es mariguano y de tanto fumar ya se le olvidan las cosas. Es que cuando se fuma demasiado es que hace daño. A este amigo ya no le va bien porque ya es un adicto.*

Profesora: *había un profesor de filosofía que decía una frase que no sé si es buena con respecto al consumo de drogas: "No hay drogas si no dosis".*

Sebastián: *Rosanna, por la televisión, salió una noticia de Estados Unidos y decían que los jóvenes se enloquecen cuando no tienen drogas.*

Wilmar: *Mi primo que está en Colombia roba al papá para comprar cocaína.*

Profesora: *qué opinan de la legalización de las drogas?*

Wilmar: *yo quisiera que no se prohíba el consumo de la marihuana ni del “chocolate” para el consumo propio. Está prohibido plantar más de tres plantas por casa.*

Profesora: *quién tiene información acerca de lo que es legal?*

Wilmar: *no se pueden sembrar más de tres plantas*

Profesora: *Y cómo lo sabes?*

Wilmar: *porque mi tía planta y vende.*

Profesora: *Hay tiendas de marihuana? Una droga no es una sustancia que provoca una reacción extraña. Es una cosa de la cual tú dependes. Luego yo pregunto: Es o no factible arriesgarse y probarla? Y qué pasa si luego no puedo dejarlo? Si yo hubiera sabido lo que me iba a costar dejar el cigarro no habría comenzado a hacerlo. Ustedes tienen información más que suficiente para tomar sus propias decisiones y para los que crean que la marihuana no causa cáncer, porque “es más natural” quiero que sepan que eso es falso. La marihuana en su consumo excesivo, también es susceptible de causar cáncer.*

Wilmar: *eso es mentira porque el doctor le dijo a mi primo que no causa cáncer. Mis oídos lo escucharon y los ojos de mi primo lo vieron.*⁸⁰⁰

Interpretación de la situación:

En principio el debate era la continuación del iniciado el día lunes 29-10-07, dirigido por un grupo específico. Aunque los chicos ocuparon sus sitios en la mesa de debates, no coordinaron ni dirigieron el mismo sino que participaron como integrantes de la clase general. La profesora asumió el rol de directora de debates, de moderadora y fue la que planteó las preguntas y abrió el debate. En resumidas cuentas, aunque se presentó un motivo para el debate: la presencia de dos posiciones encontradas acerca del tema (las drogas), el proceso se desarrolló como una clase, dirigida por la docente, con base en preguntas y en respuestas dirigidas al grupo.

⁸⁰⁰ Anexo 1. Caso B. IES Gal-la Placidia. 4ª Visita. Pág. 18-20

La profesora planteó casos de la actualidad e involucró a los alumnos para que asumieran una posición y expusieran al grupo su conocimiento sobre el tema; pero, he aquí una falla del sistema, la información suministrada por el alumnos (e incluso por la profesora) es producto de sus percepciones experienciales, no fueron sustentadas en investigaciones previas sobre el tema. Creo que esta es una de las debilidades del método de debates: sólo se atribuye al grupo director del mismo, el trabajo de investigar sobre el tema, cosa que sucedió en este caso. Mientras que la lógica establece que, para que haya interlocución, feed-back, es imprescindible, la preparación del resto del grupo en cuanto al tema a debatir, para poder defender racionalmente los argumentos.

En otro orden de ideas, en el “debate” surgido, los alumnos sacaron a relucir, prácticas cotidianas en su ámbito familiar o vivencial con respecto a las drogas, por ejemplo: John afirma que: *“después de estudiar no estaría mal fumarse un porrito...”*; Wilmar dice reiteradamente: *“tengo un amigo que es marigüanero y de tanto fumar ya se le olvidan las cosas.”* *“Es que cuando se fuma demasiado es que hace daño. A este amigo ya no le va bien porque ya es un adicto”*; o cuenta: *“Mi primo, que está en Colombia, roba al papá para comprar cocaína.”* También: *“...yo quisiera que no se prohíba el consumo de la marihuana ni del “chocolate” para el consumo propio.”* *“Está prohibido plantar más de tres plantas por casa”*; y además: *“mi tía planta y vende.”*

Sin embargo, la participación mediante la expresión de su experiencia vital en otros ámbitos fuera de la escuela, no encontró

lugar en la reflexión final de la profesora quien sólo se refirió a los daños físicos que las drogas pueden causar (el cáncer), pero no se explayó en cuanto a las consecuencias morales, emocionales, económicas, de convivencia y otras, de la drogadicción tanto para el drogadicto como para la familia y para la sociedad, que en definitiva son las que más interesan en el ámbito de educación para la ciudadanía.

Caso B: IES “Valldemossa”

El Trabajo en equipos

La profesora del caso B, usualmente utiliza como estrategia didáctica en el aula, el trabajo en grupos o equipos, sea para desarrollar un contenido específico, planificado para la hora prevista, o para realizar trabajos de investigación con fines expositivos posteriores. A continuación se presentarán dos situaciones descriptivas de lo señalado anteriormente.

Segunda Visita: En la clase anterior los grupos habían comenzado a analizar un caso controvertido para determinar la responsabilidad moral de los personajes. En aquella ocasión la profesora les había entregado un folio contentivo del caso del asesinato de Anna. Luego les pidió que cada uno escribiera, en una hoja, a cuál de los cuatro personajes del caso ficticio, le atribuían la responsabilidad moral por la muerte de Anna. Finalmente, les solicitó que se organizaran en equipos de manera que cada equipo

estuviera conformado por cuatro miembros con cuatro opiniones distintas: cada miembro debía defender su posición y establecer los argumentos de su razonamiento moral. En razón de que se terminó la hora de clase debieron continuarla en la siguiente sesión.

De modo que en esta oportunidad continúan con las exposiciones y debates por grupos, sobre el caso ficticio de Anna, tal como se expone a continuación:

La profesora retoma y continúa la clase anterior acerca de la responsabilidad moral de los personajes del caso ficticio del asesinato de Anna.

El **grupo 1** determina que Cristina es la principal responsable.

Chica 1: *-Es responsable porque Anna la llamó y ella se negó a ayudarla*

Prof. *-Si tú (a una chica que está distraída) fueses la fiscal, ¿de qué la acusarías?*

Chica 2: *-de Traición*

Chica 1: *-No...*

Prof. *-Traición no, porque ella no sabía nada del enfermo que la perseguía. ¿Andrea, tú qué opinas?*

Andrea: *¡!...*

Chica 3: *-Es que si tú te enteras de que tu cuñada hace lo que hizo la Anna, yo me pongo del lado de mi hermano...*

Prof. *-La llama en la madrugada, ¿cuál es la reacción instintiva?*

Chico: *-Si son las súper cuñadas, pues, hizo mal...*

Otros: *-Pues yo le diría, déjame en paz, vete al cuerno...*

Profesora: *-¿Debemos razonar que si son familia es una historia y si son amigos es otra?*

Chico: *-Pues creo que aún siendo sólo amigos y no familia hay que prestar la ayuda necesaria...*

Prof. *-Un hermano no expondría a su hermana a una situación peligrosa.*

Andreu: *-Pues, al ser familia...*

Chica: *-la Cristina estaba obligada por Ley para asistir a su cuñada...*

Profesora: *-¿Por Ley? No, no hay responsabilidad de nada. Yo os pregunto: ¿qué pasaría legalmente si una señora ve que alguien tira un niño al río? Pues venga, que si no hay pruebas de que no omitió hacer algo, la ley no actúa. Lamentablemente, la mayoría de las personas actúan de manera pasiva. Sólo una "minoría activa" se ha convertido en el verdadero motor del cambio.*

Profesora: *Recordemos el caso del profesor Neira.*

Hablan del caso, un chico cuenta el caso y la profesora completa con algunos datos.

Chica: *-Sí, debido a los golpes el profesor quedó en coma.*

Chico: *-No quedó en coma inmediatamente. El profesor fue al médico dos días y le dijeron "usted no tiene nada", y luego cayó en coma.*

Prof. *-Vale, digamos que se sumaron circunstancias, pero aquí no termina la historia...*

Chica: *-No, salió en la TV la mujer del agresor diciendo que su marido no es ningún agresor.*

Chica: *-Dolors, ¿qué es una minoría activa?*

Prof. *-Significa que hay personas que ante una injusticia, ante un acto que consideran tan grave, no pueden quedarse de brazos cruzados, sino que un impulso natural, los lleva a tratar de evitar las injusticias.*

Chico: *-Pero hay que tomar en consideración las circunstancias...*

La profesora da por zanjada la discusión sobre la responsabilidad de Cristina y pasan a analizar el caso del personaje Antoni.

El **grupo 2** determina que Antoni es el responsable.

Prof. *-¿Cuál es la responsabilidad del Antoni?*

Chica: *-Es egoísta porque sólo piensa en él.*

Chico: *-Pero el Antoni había invitado a la Anna a quedarse a dormir...*

Prof. *-Sí, y ella decidió que se marchaba.*

Chica: *-pero él no tiene ninguna responsabilidad, porque fue la Anna quien lo llamó y lo buscó y decidió acompañarlo a su casa...*

Chico: *-Él actuó de manera egoísta.*

Prof.: *-¿Qué significa ser egoísta?*

Chico: *-Que el Antoni sólo piensa en sí mismo.*

Prof. *-Bien ahora analicemos la propuesta del **grupo número 3** que piensa que el responsable es el Joaquín.*

Ana: *-Él la dejaba demasiado tiempo sola*

Prof. *-¿Era voluntario el hecho de dejarla sola?*

Ana: *-No, era por el trabajo.*

Prof. *-Trabajaba la Anna?*

Alex: *-No, a lo mejor siempre tenía excusas, que no encontraba, que no le convenía el horario... y además se quejaba de encontrarse sola, sólo para echarle en cara al Joaquín su soledad.*

Prof. *-Sabéis que todos somos diferentes y por tanto las necesidades humanas son distintas en cada uno de nosotros. Así que la asunción de la soledad depende de la personalidad de cada uno. Hay personas que se*

imaginan la soledad como una oportunidad para escuchar música, hacer cosas por sí mismas. Hay otras, en cambio, a las que la soledad las apabulla.

*Prof. -El **grupo número 4** considera que la total responsable de lo que le pasó es la propia Anna. Escuchemos los argumentos.*

Rubén: -Si tenía miedo de salir de casa, que se quede en casa aunque se sienta sola.

Pau: -Tiene que asumir su responsabilidad, para eso es una mujer casada!

Clara: -Si ella no hubiera salido, no hubiera pasado nada. Ella dice que no tiene compañía, pero el marido está trabajando; si tiene miedo de salir, pues que no salga.

Prof. -¿Qué significa que una persona sea libre? Quiero argumentos.

Alumna: -Que tiene que ser responsable de sus actos.

Chico: -Concluimos que Anna es la responsable de todo, porque como adulta decidió algo y ella ocasionó el resto de los hechos.

✓ Luego que se presentan cada una de las posiciones, los grupos van rebatiéndolas y afirmándose en las suyas. Finalmente, la profesora les recomienda ver la película "Alguien voló sobre el nido del cuco" de Milos Forman. Les habló además de la película "La naranja mecánica" de Kubrick, para evidenciar la impunidad con la que actúan los jóvenes protagonistas y de cómo se reivindica la violencia con sus actitudes. Finalmente les habló del uso histórico de técnicas médicas para controlar los impulsos violentos: el conductismo, la lobotomía para someterlos también a la crítica de los alumnos.⁸⁰¹

✓ Prof. -Por favor, necesito que os organicéis en parejas y que cada pareja construya una historia que contenga un dilema moral. Puede ser una historia o problema real o algo visto por la TV o leído, pero que de dicha historia o problema pueda extraerse la responsabilidad de los personajes así como una o varias alternativas a dicho dilema moral. Esto debéis hacerlo en ½ hora y debéis colocarle un título. Yo pasaré por vuestras mesas para ayudaros en caso de que tengáis problemas o dudas.⁸⁰²

Es de hacer notar que el trabajo en equipo es una constante, como estrategia didáctica, de la profesora del caso B, para el desarrollo

⁸⁰¹ Anexo 3. Caso B. 2ª Visita. Pág. 146-148

⁸⁰² Anexo 4. Caso B. 3ª Visita. Reng. 8. Pág. 212-213

de la asignatura. En nuestro trabajo de observación hemos podido constatar que dicha estrategia le supone buenos resultados tanto a la docente como a los alumnos en diversos sentidos.

En cuanto a los alumnos, facilita la realización de los trabajos asignados, en razón que se distribuyen equitativamente las cargas de los mismos y, como ellos mismos lo han señalado, se reúnen constantemente para la discusión de lo que cada uno ha investigado y poder sintetizar las ideas de cada uno. En el mismo sentido, se fortalece el espíritu de equipo, lo cual a su vez se refleja en la asunción de las responsabilidades de cada miembro y la expresión de valores como el compañerismo, la solidaridad y el respeto por las opiniones ajenas.

Igualmente, la discusión de los temas mediante la argumentación razonada de las ideas de cada uno, permite la profundización de aquéllos y la apropiación real de los aprendizajes. Todos los trabajos asignados tenían como finalidad la exposición del contenido ante la clase y esto ha potenciado la capacidad de expresión, de argumentación y de razonamiento dialógico entre iguales y entre alumnos y docente.

En relación a los beneficios que dicha estrategia le comporta a la profesora podemos mencionar, tal como ella misma lo ha señalado que siendo que dicha asignatura requiere de la interacción continua entre docente y alumnos, el trabajo en equipo le permite cumplirlo a cabalidad y tratar de alcanzar las expectativas que se ha planteado. Por otro lado, la estrategia didáctica de incorporar a los alumnos a

trabajar en forma mancomunada, en relación a temas de su día a día, confrontando sus experiencias con los contenidos desarrollados, permite la contextualización de estos y facilita su aprendizaje significativo, lo cual redundaría positivamente en el alcance de los objetivos evaluativos que se haya planteado la docente.

Además, en virtud de que el alumnado puede expresar constantemente, sus ideas, sus desacuerdos y acuerdos, sus opiniones, -lo que facilita el desarrollo de las competencias sociales y comunicativas, por cuanto que las intervenciones deben realizarse en pleno respeto al proceso en general, y a las personas que en él participan-, la docente es capaz de determinar claramente el avance alcanzado por los alumnos, en relación a estos aspectos de su proceso educativo. Sumado a lo anterior, bajo la orientación de la docente, el alumnado es capaz de ejercitarse en el uso de los valores necesarios para la convivencia en el grupo. Estos señalamientos nos indican que las estrategias didácticas mencionadas colaboran con el desarrollo de un sistema de valores que les servirá, a estos jóvenes, para actuar en consonancia con los mismos. Igualmente, para comprometerse, individual y colectivamente, a participar en los procesos de desarrollo humano que se suceden en cualquier ámbito de intersubjetividad.

9.3.4. Los Deberes

Uno de los aspectos esenciales del proceso educativo es el relacionado con la asignación y el cumplimiento de los deberes. Es preciso recordar que, como seres que vivimos en sociedad, somos sujetos de derecho. En consecuencia, somos titulares de una serie de derechos y garantías, pero también tenemos la responsabilidad de cumplir con nuestros deberes y obligaciones, y esto es materia fundamental en el proceso de educación y formación de nuestros alumnos.

En el proceso educativo, los docentes tienen la obligación de asignar deberes, por diversas causas, y los alumnos tienen la obligación de cumplir con los mismos. Los deberes a que nos referimos en este inciso están relacionados justamente con la orientación, la finalidad y los objetivos que subyacen a la asignación de aquéllos, por parte del docente. Igualmente, con su cumplimiento, por parte de los alumnos y alumnas pues, en tanto que personas que aprenden, deben realizar, fuera del aula de clases, una serie de acciones en directa co-relación con los temas y actividades desarrollados en la clase.

La asignación de esas acciones y actividades de diverso tipo, fuera del horario escolar, es lo que constituye y caracteriza esencialmente la asignación de los deberes. Los mismos tienen la finalidad de reforzar lo visto, investigar sobre temas específicos,

desarrollar la capacidad de investigación, entre otras competencias que, a partir del currículo prescrito, se pretenden alcanzar.⁸⁰³

En tal sentido haremos mención a tres aspectos de los deberes, como sub-categoría de la categoría sobre el Método didáctico, originados a partir de los corpus obtenidos de nuestra observación, de los cuales se desprenden diversas finalidades determinadas para los deberes por las docentes de la muestra. Tales aspectos son: la asignación de deberes para realizar en el hogar; Los deberes para incentivar el interés y la motivación por los estudios; y, la responsabilidad de los alumnos frente a los deberes y por consiguiente frente a los estudios.

A continuación presentaremos algunos corpus obtenidos de las observaciones realizadas, para evidenciar cómo han concebido los deberes para el hogar las profesoras de la muestra, en relación con los tres aspectos mencionados.

a) Los deberes para el hogar

Aunque sean ocasión para protestas tanto de los alumnos, como incluso de los padres, los deberes para ser realizados fuera del aula, una vez que ha concluido la jornada de clases, son imprescindibles para el aprendizaje; y para que éste sea significativo de verdad requiere del esfuerzo y de la dedicación del alumno, con la ayuda de sus responsables.

⁸⁰³ ROS, M., MUÑOZ-REPISO, M., MÉNDEZ, A. y ROMERO, B.: *Interacción didáctica en la enseñanza secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, C.I.D.E., 1989

El acceso al conocimiento requiere de práctica, repetición y constancia en el tiempo. Tales actividades posibilitan que los resultados, en cuanto a la conformación cognitiva y ética de los educandos, se hagan patentes. De manera que una vía para trabajar el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad, la creatividad, el uso del tiempo, entre muchos otros aspectos, es la asignación de deberes. Sin embargo, este aspecto del proceso educativo, debe ser planificado en conjunto con la elección de los temas, las estrategias y la evaluación de tal modo que, el deber, se constituya en una oportunidad más para incentivar el interés y la curiosidad por aprender, evitando concebirlo como la técnica por excelencia para la evaluación de los alumnos y alumnas.

Caso A: IES Gal-la Placidia

- Los deberes para reforzar los temas y contenidos desarrollados en clase

✓ Prof. - *Bien para el próximo lunes deben hacer los ejercicios señalados en el material y hacer un resumen esquema de lo leído.*⁸⁰⁴

✓ Hasta aquí se dejó la lectura de este documento y la profesora solicitó que anotasen en su agenda como deber, mirar las noticias de la TV, y hacer seguimiento de un hecho en el cual hayan participado los “cascos azules” actualmente, cuál ha sido su actuación y cuál es el propósito de dicha participación. Algunos alumnos adelantaron que últimamente han participado en las tragedias de Perú, de Estados Unidos, México y República Dominicana.

✓ Antes de que suene el timbre la profesora procede a asignar otro deber consistente en que cada alumno deberá escribir en letra lo más grande posible, en una hoja tamaño oficio, el contenido de uno de los

⁸⁰⁴ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Primera Visita. Renglón 27. Pág. 63

artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y explicarlo en la clase de la próxima semana.⁸⁰⁵

✓ Escribe en el pizarrón:

Deber para el lunes 19-11-2007

Realizar el ejercicio señalado en la página 15 sobre resolución de conflictos (me l'emperto per nota).⁸⁰⁶

✓ La profesora procede a escribir en el pizarrón lo siguiente:

Pel dilluns 28 de Enero de 2008

Portar la proposta (ex 1 fotocopies) sobre un nou projecte al centre escolar.

La proposta ha d'estar desenvolupada en mitja-una pagina.⁸⁰⁷

- **Los trabajos de investigación y su exposición**

Escribe en la pizarra: Treball sobre la ciudadanía europea para ser entregado dilluns 3 de desembre.

Presentación oral en power point.

Índex del treball: La profesora explica que el trabajo versará sobre los siguientes puntos que copia en el pizarrón:

1. Inicios de la Comunidad Económica Europea:
2. Cronología de los Tratados desde el inicio de la CEE
3. Concepto de Ciudadanía: Evolución
4. Qué es ser ciudadano europeo? Deberes y Derechos⁸⁰⁸

- **Los deberes como estrategia didáctica para investigar sobre el acontecer local, nacional e internacional**

✓ Les comenta que quiere que hagan una reflexión sobre lo que podría pasar con respecto a la organización no gubernamental de ayuda a los niños en el Chad. Ella quiere que reflexionen acerca de si está bien que el presidente Sarkozy haya ido personalmente a tratar de traer a los detenidos. - *Sabemos que es presidente y que hay una jerarquía, pero, está bien que él personalmente haya asumido ese rol?*- Insiste.⁸⁰⁹

⁸⁰⁵ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Segunda Visita. Renglones 20 y 40. Pág. 72-73

⁸⁰⁶ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Tercera Visita. Renglón 65. Pág. 80

⁸⁰⁷ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Octava Visita. Renglón 22. Pág. 108

⁸⁰⁸ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Cuarta Visita. Renglón 8. Pág. 82

⁸⁰⁹ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Cuarta Visita. Renglón 17. Pág. 83

La profesora del caso A utiliza la asignación de deberes para realizarlos fuera del aula, con la clara y explícita intención de que los alumnos repasen el material y los contenidos desarrollados en clase. Además, como ya lo hemos señalado en la oportunidad de describir e interpretar el uso de fotocopias como técnica constante y cotidiana en sus clases, los deberes establecidos en la fotocopias tienen como objetivo principal la evaluación de los alumnos en cuanto a la responsabilidad para con sus estudios, y también (aunque con menos énfasis) en cuanto al aprendizaje de los contenidos “dados” y enseñados.

En la oportunidad de describir e interpretar el método didáctico de la profesora, también hemos señalado que, en la mayoría de la ocasiones, los deberes han sido utilizados para concluir un tema, es decir, para “avanzar materia”, hecho este que evidencia que se prima la cantidad de temas y contenidos desarrollados sobre la calidad de los mismos. Esto en definitiva no colabora con el “deber ser” del cumplimiento de tareas escolares en el hogar, cual es, incentivar a los alumnos en el “querer” profundizar en relación a la “materia vista” en clase.

En este caso A, podemos reiterar que, la profesora encargada de la asignatura, utiliza los deberes esencialmente como técnica para la evaluación y en muy pocas oportunidades como estrategia didáctica para el aprendizaje real y significativo.

Caso B: IES Valldemossa

- Los deberes para reforzar los temas y contenidos desarrollados en clase

✓ Luego de la lectura del texto la profesora les entrega un pequeña ficha para que los alumnos contesten a una pregunta acerca de la responsabilidad moral de los personajes en relación a la muerte de Anna, y luego que las entregan las organiza de acuerdo a las respuestas dadas.⁸¹⁰

✓ Suena el timbre (me vuelve a sorprender por la intensidad y el sonido tan chocante), por lo cual la profesora les indica que continuarán en la próxima clase, para concluir esta discusión, por lo cual les pide que lean bien los casos y razonen acerca de ellos para que puedan argumentar con seriedad sus posiciones.⁸¹¹

✓ Suena el timbre, la profesora cierra la clase pidiendo a los alumnos que reflexionen sobre lo trabajado en clase y que la próxima clase continuarán con el análisis de dilemas morales.⁸¹²

La profesora pide dejar el caso hasta aquí no sin antes pedirles que reflexionaran acerca de lo que ellos harían en un caso similar; igualmente les indicó que continuarán en la próxima clase del martes 17 de diciembre aunque ya está pautada una actividad grupal para los alumnos de las diferentes secciones de tercero con sus respectivos padres y representantes.⁸¹³

- Los trabajos de investigación y su exposición

✓ En la clase de hoy se comienzan a dar las pautas para un trabajo de investigación sobre las características Sociales de los barrios Nou Barris y Sant Andreu en relación al tema de La Responsabilidad Social. Este es el punto que cerrará el bloque de este trimestre.⁸¹⁴

✓ La exposición de hoy se basa en un trabajo que la profesora asignó a los alumnos antes de Navidad. La profesora va circulando entre los equipos y contestando las preguntas de los equipos que la requieren u orientándolos acerca del trabajo. Comienzan las exposiciones.⁸¹⁵

✓ Hoy se continuará con la exposición de los conflictos en los vecindarios y cómo solucionarlos.⁸¹⁶

- Los deberes como estrategia didáctica para investigar sobre el

⁸¹⁰ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 1ª Visita. Renglón 23. Pág. 204

⁸¹¹ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa.. 1ª Visita. Renglón 37. Pág. 206

⁸¹² Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa.. 2ª Visita. Renglón 58. Pág. 211

⁸¹³ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa.. 3ª Visita. Renglón 48. Pág. 218

⁸¹⁴ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa.. 1ª Visita. Renglón 18. Pág. 203

⁸¹⁵ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa.. 4ª Visita. Renglón 9. Pág. 220

⁸¹⁶ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa.. 6ª Visita. Renglón 6. Pág. 229

acontecer local, nacional e internacional

✓ El segundo caso se centró en la discusión de un caso de la vida real, el asesinato de una chica de 14 años por parte de dos amigos en una población de Barcelona.⁸¹⁷

Recordemos el caso del profesor Neira. Hablan del caso, un chico cuenta el caso y la profesora completa con algunos datos.⁸¹⁸

En el caso B, hemos podido constatar que la profesora responsable se decanta por la asignación de deberes que tengan relación con el día a día de sus alumnos. En ninguna ocasión asignó deberes relacionados con la investigación de conceptos, teorías, historia o contenidos de corte memorístico, por cuanto que ella se ocupaba de desarrollarlos personalmente y contestar las preguntas y dudas del grupo. Tampoco asignó deberes para ser entregados; siempre los trabajos investigados debían ser expuestos por los alumnos frente a la clase.

En este caso B pudimos notar el interés de los alumnos, no sólo frente a las clases, sino en cuanto a la asignación de los deberes, por cuanto que ellos mismos tenían la oportunidad de sugerir puntos que les parecían interesantes e importantes como conocimiento para todos. Esto se debía, es necesario reiterarlo, a que las investigaciones y los deberes asignados fueron contextualizadas y por tanto tenían interés y un punto de motivación para aquéllos. Como ejemplos de deberes contextualizados, realizados por los alumnos del caso “B”, podemos señalar: investigar problemas en el vecindario; discutir casos del

⁸¹⁷ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa.. 1ª Visita. Renglón 10. Pág. 202

⁸¹⁸ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa.. 2ª Visita. Renglón 25. Pág. 208

acontecer local y nacional; investigar sobre la conformación social, cultural y urbanística del barrio, del distrito y de la provincia de Barcelona. Evidentemente, este tipo de tareas incorporan la intención de formar al alumnado en aras de la participación y la convivencia.

b) Interés y Motivación

El surgimiento, a mediados de los años cincuenta del pasado siglo, de algunos (no poco numerosos) Movimientos de Renovación Pedagógica en España, fundamentados en la existencia de filosofía y prácticas pedagógicas alternativas, ha orientado grandes discusiones acerca del problema de la motivación del alumnado en relación a su participación en las actividades en el aula y en cuanto al cumplimiento de los deberes. En la actualidad, seguimos en la búsqueda de estrategias, argumentos y razones que nos permitan “motivar e interesar” a los alumnos en su proceso formativo.

En este sentido suscribimos con Torres Santomé que: “Hace muchos años, la psicología constató que los aprendizajes promovidos sobre la base de “recompensas extrínsecas” acostumbran a regirse por la ley del mínimo esfuerzo, o sea, hacer únicamente lo necesario, para obtener la recompensa buscada, ya se trate de un regalo o una calificación escolar determinada.”⁸¹⁹

⁸¹⁹ TORRES SANTOMÉ J.: *La desmotivación del profesorado*. España: Morata, 2006. Pág. 53

De manera que obtener una valoración específica –cuantitativa o cualitativa– en la mayoría de las ocasiones no constituye por sí misma un aliciente en el cumplimiento de los deberes, y por tanto, menos aún se constituye en estímulo para el aprendizaje.

Uno de los problemas a los que nos enfrentamos los docentes en el día a día con los alumnos está relacionado con la pregunta ¿Qué es lo que realmente les interesa y cuáles son las metas que persiguen? Está claro que sabemos que en el aula no todos responden con el mismo interés o igual motivación. Esto se debe, a que no todos persiguen lo mismo: no todos quieren ser el primero o la primera de la clase; no todos aspiran ser reconocidos como los más esmerados y/o cumplidos; incluso hay algunos (muy pocos) a los que no les interesa nada del centro escolar; simplemente van porque “es lo que hay”, o porque es lo que quieren los padres.

En la búsqueda de respuestas, y en cumplimiento del deber como docentes, ya lo hemos referido, la asignación de deberes se constituye en una de las actividades “utilitarias” por excelencia, de tal modo que puede llegar a convertirse en una “tortura” más para alumnos y padres (y para el docente en caso de incumplimiento). Pero, por otro lado, también puede constituirse en una oportunidad más para que los alumnos, con el claro conocimiento de los objetivos de la tarea y de lo que se debe investigar y /o realizar, deseen cumplir, demostrar y/o mostrar los frutos de su trabajo ante el grupo.

Caso A: IES Gal-la Placidia

- Los Deberes para motivar el desarrollo y la participación en la clase

- ✓ Profesora: *-Bueno copiad los siguientes deberes:*
- ✓ De la hoja sobre temas controvertidos, luego de leer el tercer caso (Esta violencia genuinamente americana) en una hoja contestar:
- ✓ Identifica en problema concreto. Porque (sic) este tema es controvertido.
- ✓ Reconoce qué personas intervienen, sus actos, sus posiciones i (sic) sus sentimientos.
- ✓ Reflexiona sobre tus valores personales respecto a este tema.
- ✓ Wida: *-Rosanna te has equivocado, no has puesto acento y allí no va i latina.*(Faltó además señalar el adverbio Por qué, puesto que está referido a una pregunta)
- ✓ Profesora: *Vale, vale, perdonad, yo también tengo muchos errores. Gracias.*

La profesora da tiempo para que hagan el ejercicio y lo entreguen. La mayoría habla y no hace el ejercicio. Unos dicen que ya son las dos y la profesora les indica que hasta que suene el timbre no serán las dos. Suena el timbre, algunos entregan los ejercicios. Termina la clase.⁸²⁰

- Los deberes para dar “otra oportunidad”, como mecanismo de motivación

Profesora: *-Bueno, en todo caso, si queréis tener una última oportunidad, será mejor que atendáis al repaso que ahora vamos a hacer de examen.*⁸²¹

Profesora: *- Va. Os recomiendo que seáis inteligentes. Copiad pues va a caer el mismo examen, con alguna cosilla más.*⁸²²

En los corpus presentados hemos tratado de describir, a partir de la experiencia vivida, cómo es concebida la cultura del esfuerzo, tratando de evidenciar las preocupaciones del alumnado, las actividades que los motivan y los encaminan a esforzarse y a

⁸²⁰ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Quinta Visita. Renglones 82 al 85. Pág. 96-97

⁸²¹ Ibid. Décima Sexta Visita. Renglón 15. Pág. 137

⁸²² Ibid. Décima Sexta Visita. Renglón 18. Pág. 137

implicarse en los aprendizajes, siempre bajo la mirada atenta y, en ocasiones, apremiante y coercitiva del docente, para alcanzar los objetivos que, en relación con los resultados del proceso, tiene la evaluación para la formación de aquéllos.

La profesora del caso A usa, en principio, la asignación de deberes como la alternativa por excelencia para medir el progreso y el aprendizaje de sus alumnos en la asignatura Educación para la Ciudadanía. Como ya lo hemos referido en el inciso de la evaluación, luego encaminó el proceso evaluativo hacia la realización de exámenes de tipo memorístico, debido al incumplimiento reiterado de los deberes por la mayoría de los alumnos de la clase.

De los corpus señalados podemos interpretar el esfuerzo didáctico que realiza la profesora para tratar de incorporar, motivar e interesar al grupo en las actividades programadas, acudiendo a la asignación de deberes para el hogar como mecánica para obligar a los alumnos a estudiar y a profundizar en los temas vistos. También los deberes estaban concebidos como fórmula para evaluar la participación de los alumnos en la clase. De manera que, en ocasiones, la profesora recurrió a la asignación de investigaciones, (mediante la lectura de la prensa, o la observación de los telediarios), de eventos reales del acontecer nacional o internacional, para involucrar a los alumnos en el desarrollo de los temas. En otras ocasiones, los deberes sirvieron para mejorar los resultados anteriores o para dar más oportunidades en función de evitar la suspensión de la asignatura. Aún así, se evidencia en los corpus de las visitas diarias que las tareas no

los motivaban y, en algún momento, incluso llegaron a señalar que ni recordaban que “eso había que hacerlo”.

Por otro lado, ante los desafortunados resultados de la evaluación, la profesora recurre a los deberes para tratar de que los alumnos mejoren las “notas”, pero ni siquiera eso le servía como motivación. Es decir, aprobar la asignatura tampoco se constituía en un aliciente para cumplir con los deberes o para hacerlos mejor, en el caso de los que mostraban un mínimo esfuerzo.

El desarrollo de una clase, cualquiera que esta sea, siempre supone el cumplimiento de unos pasos bien definidos entre los que se encuentran la planificación, la ejecución y la evaluación. Cada uno de estos pasos requiere de la atención a múltiples y muy variados aspectos, a los que hemos aludido en el capítulo 6 al tratar el método didáctico. Luego, en la planificación que cada docente debe realizar, el diseño de los deberes como parte del desarrollo y la conclusión de la clase, así como del proceso evaluativo, debe ser cuidadosamente estudiado en función de la didáctica, de las estrategias y de los contenidos desarrollados.

Pero, según nuestra consideración, lo esencial para captar el interés y la motivación de los alumnos en el cumplimiento de los deberes es, al igual que con el desarrollo de los temas, presentarles propuestas donde ellos verdaderamente puedan interactuar con el conocimiento al que aspiran, de modo que verifiquen que su participación en esa creación es real, y que lo es gracias a su esfuerzo.

En otras palabras, en una asignatura como EpC, los deberes que mejores resultados ofrecen, en cuanto a participación, interés y motivación, son aquellos en los cuales los alumnos intervienen directamente en la investigación y en la obtención del conocimiento, por cuanto que investigan sobre temas que les son conocidos como: los conflictos del día a día (para encaminarlos en el aprendizaje y la práctica de su resolución pacífica); la convivencia en el vecindario (para motivarlos a integrarse en programas sociales y culturales de su comunidad); la inmigración (para formar actitudes de respeto, solidaridad, tolerancia ante la diferencia); el conocimiento del barrio (para conocer de primera mano las posibilidades de vida ciudadana y comunitaria en el mismo); la organización política del distrito y de las autonomías (para conocer las formas de participación en la sociedad); etc.

Debemos reiterar que, la docente de este caso “A”, desarrolló estos temas, pero lo hizo recurriendo a la didáctica del discurso enciclopédico y en cuanto a la asignación de los deberes, tampoco contempló actividades que pudiesen motivar en los alumnos el deseo de investigar ni de sentir la satisfacción del trabajo bien hecho.

Caso B: IES Valldemossa
- Los Deberes para motivar el desarrollo y la participación en la clase ✓ La profesora los organiza en grupos, colocando en cada uno alumnos con distintos criterios. Cada uno de los integrantes se ha decantado por el que consideran tiene la responsabilidad de la muerte

de Anna. Luego, en 15 minutos deberán establecer los criterios que les han llevado a escoger a su responsable y el grupo deberá ponerse de acuerdo para determinar un solo responsable de cuatro posibilidades que presenta el caso ficticio, de modo que cada grupo está conformado por 4 alumnos.

✓ Los alumnos responsablemente comienzan en sus grupos a establecer y defender sus criterios.⁸²³

✓ A continuación, la profesora les indica que comenzarán a realizar el ejercicio que consta de las siguientes preguntas, para valorar, individualmente, la asignatura y las actividades que han realizado hasta ahora:

1. ¿Qué entiendes por ciudadanía?
2. ¿Cuándo nace el concepto de ciudadano con qué está relacionado?
3. Describe las actividades hechas en relación a la familia y haz la valoración.
4. Describe las actividades hechas en relación a las escaleras de vecinos y haz la valoración.
5. Valora de 0 a 10 la dinámica y el contenido de esta materia y haz propuestas de mejora. Justifica la nota.

Los alumnos se dedicaron a realizar el ejercicio de valoración, luego que la profesora fue analizando cada ítem y respondiendo cada pregunta hecha por los alumnos.⁸²⁴

Como hemos venido señalando, la profesora del caso B, no recurre a la asignación de deberes del tipo buscar, cortar y pegar en internet. Tampoco sobre temas de corte abstracto ni enciclopédico. La asignación de los deberes está concebida como una actividad mediante la cual, los alumnos, puedan usar su capacidad de razonamiento y argumentación para que, posteriormente, puedan expresarla mediante exposiciones en las cuales demuestran sus competencias lingüísticas, conceptuales y comunicativas.

⁸²³ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 1ª Visita. Renglones 25 y 26. Pág. 204-205

⁸²⁴ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 7ª Visita. Renglones 20 y 21. Pág. 236

En una entrevista realizada la profesora nos ha dicho que, en la asignatura de EpC, ella no realiza exámenes; su evaluación es continua y se sustenta en la valoración cualitativa y cuantitativa de *“Ejercicios de razonamiento continuo; sentido de la responsabilidad; actitud y práctica de valores.”* Luego, mal podría usar los deberes como una actividad memorística y repetitiva que pudiese contradecir la práctica cotidiana en el aula y, desde nuestra apreciación, en esto radica la motivación, el interés y la participación entusiasta de los alumnos en clase.

Igualmente, como está referido en esta misma tercera categoría, en relación a la estrategia didáctica del trabajo en equipos, consideramos que la realización de algunos deberes en el aula, también agrupados en equipos, mediante el trabajo cooperativo de compartir o discutir ideas para tratar de consensuar acuerdos, como conclusiones que deben exponerse al pleno de la clase, es una estrategia que favorece el aprendizaje de los contenidos y que colabora con la formación de actitudes de respeto ante las ideas ajenas; potencia el uso del diálogo y fortalece las interrelaciones en el aula.

c) La Responsabilidad frente a los deberes

Al igual que la motivación, el tema de la responsabilidad frente al estudio y a los deberes, es uno de los aspectos más álgidos cuando va referido a la evaluación de los alumnos y alumnas durante el proceso educativo, por cuanto que representa un valor social, legal y moral que atañe, en el caso de la clase, a todos los participantes de dicha clase

de manera directa y/o indirecta. Es decir, abarca no sólo a los alumnos y al profesor (a), sino también a los miembros de la comunidad que colaboran con el cumplimiento (o no) de los deberes y tareas establecidos.

La sociedad está de acuerdo en que uno de los aspectos fundamentales a considerar en la educación de los niños, niñas y adolescentes es su formación en cuanto al conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal de los valores; y uno de ellos es el valor de la responsabilidad. El proceso educativo no puede contentarse sólo con decir qué es la responsabilidad, sino que tiene que incoar su uso cotidiano, de tal manera que el “ser responsable” se constituya en una marca de todos aquellos que acceden a dicho proceso educativo, sin que se pretenda restar la función que, en el mismo sentido, tiene la familia y la sociedad en general.⁸²⁵

Hemos venido reiterando que la formación de valores éticos, cívicos y morales para la convivencia y la ciudadanía democrática, es el objetivo que persigue la asignatura que nos ocupa. Luego, la formación del alumnado estaría incompleta si no arraiga en ellos el deseo y la satisfacción de y por cumplir con las obligaciones y deberes asumidos y/o asignados, en la claridad de que la responsabilidad supone el cumplimiento libre, autónomo y consciente de tales deberes y obligaciones, sin que se requiera la presencia de un elemento coercitivo o amenazador para ello.

⁸²⁵ CORTINA, A.: Ética y educación moral democrática. En CORTINA, A. y otros : *Ética*. Madrid: Akal, S.A., 2008. Pág. 177

De los corpus que presentamos a continuación (refiriéndonos tanto al caso “A” como al “B”) podemos observar dos tipos de situaciones en cuanto a la responsabilidad en el cumplimiento de los deberes (y del proceso educativo en general) que evidencian: uno, la asunción de los deberes como una carga, un esfuerzo más y, por tanto, más obstáculos que salvar para llegar a la meta que simplemente es aprobar la asignatura. La otra situación, el cumplimiento de los deberes y obligaciones como oportunidad de aprendizaje y como mecanismo para mostrar a la clase en pleno lo aprendido, es decir, como oportunidad de divulgación de aspectos del conocimiento que, quizá, los demás no saben, haciéndose posible entonces la participación real en el aprendizaje significativo.

Caso A: IES Gal-la Placidia

- Exigencia en los deberes

✓ Es de hacer notar que, al igual que la semana pasada, la profesora solicita que entreguen los deberes, pero olvida cumplir con lo que había sido la intención de la tarea: es decir, los alumnos debían exponer en una hoja el artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y explicarlo brevemente en la clase, pero hoy sólo ha pedido la entrega del artículo.⁸²⁶

- Los “Recordatorios” y las excusas

Igualmente, la profesora les recuerda que antes de irse deben entregar los deberes de la semana pasada acerca de la ONU y los Derechos Humanos. Algunos alegaron que los hicieron pero los dejaron olvidados en casa.⁸²⁷

✓ Pide que mientras pasa la lista vayan colocando los deberes,

⁸²⁶ Anexo 2.Caso A. IES Gal-la Placidia. Tercera Visita. Renglón 14. Pág. 76

⁸²⁷ Anexo 2.Caso A. IES Gal-la Placidia. Segunda Visita. Renglón 9. Pág. 71

asignados en la clase anterior de ciudadanía, sobre su escritorio. Son muy pocos los que entregan debidamente sus deberes. La mayoría presenta excusas.⁸²⁸

✓ Quienes no hicieron los deberes presentan algunas excusas: -“Los dejé olvidados sobre la mesa”; “se me quedaron”; “se me perdieron”...⁸²⁹

✓ La profesora señala que los siguientes puntos se analizarán en la próxima clase. Les recuerda que deben entregar el otro deber asignado la semana pasada acerca de una noticia sobre las actividades últimas de los cascos azules además del artículo.⁸³⁰

✓ Profesora: *A ver ¿Quién va a entregar el trabajo de hoy? ¿Sólo la Meritxell? Bueno, ya sabéis que luego... ¿Alexander me lo entregas?*

Alexander: *Lo hice y lo tengo en mi ordenador pero no me sirvió la puta impresora...*⁸³¹

✓ La profesora inicia la clase haciendo un recuento de lo que han hecho y lo que falta por hacer en cuanto a los deberes asignados desde el año pasado para este nuevo trimestre.⁸³²

✓ Para continuar la profesora les solicita los deberes de ciudadanía de la clase pasada.

Sólo los entregan cuatro alumnos; todos los demás buscan excusas.

La profesora procede a solicitarlos mediante el uso de la lista para dejar constancia de quién los ha entregado y quién no.⁸³³

✓ Antes de iniciar la clase, la profesora les recuerda a algunos alumnos que tienen unos cuantos trabajos pendientes por entregar.

Les informa que sólo 6 alumnos le han entregado los trabajos completos...⁸³⁴

✓ Comienza la clase y la profesora les recuerda que a partir de hoy queda un mes para presentar el trabajo sobre la bici: diseñar las tarjetas, el tablero y las fichas.⁸³⁵

- El cumplimiento o la suspensión

Comienza la profesora solicitando los deberes y advierte que no habrá excusa que valga. *Quien no haya cumplido tendrá un negativo.*⁸³⁶

Rosanna: (Debe levantar la voz para solicitar silencio y poder concluir la clase) *-Les recuerdo que deben entregar los deberes y cumplir con todo porque sería muy triste que reprobem ciudadanía. Sólo tienen*

⁸²⁸ Ibid. Tercera Visita. Renglón 7. Pág. 75

⁸²⁹ Ibid. Tercera Visita. Renglón 11. Pág. 76

⁸³⁰ Ibid. Tercera Visita. Renglón 64. Pág. 81

⁸³¹ Ibid. Sexta Visita. Renglones 20 y 21. Pág. 100

⁸³² Ibid. Séptima Visita. Renglón 6. Pág. 104

⁸³³ Ibid. Novena Visita. Renglón 29. Pág. 114

⁸³⁴ Ibid. Décima Tercera Visita. Renglón 6. Pág. 127

⁸³⁵ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Décima Cuarta Visita. Reng. 6. Pág. 131

⁸³⁶ Ibid. Cuarta Visita. Renglón 7. Pág. 82

oportunidad hasta mañana a las nueve para entregar los trabajos atrasados.

Wilmar: -Pero ¿podrías explicarme qué es lo que te debo entregar?

Profesora: -Espera que le explique al grupo y luego te concedo un minuto para decirte lo que tú ya debes saber pues ya se ha dicho con suficiente antelación.⁸³⁷

- Las “ultimísimas oportunidades”

Comienza la clase pidiendo los trabajos atrasados. Ante las excusas de la mayoría da una nueva oportunidad para entregarlos el día siguiente. Les recuerda que esos trabajos constituyen la evaluación de la materia por lo que *“deben ponerse las pilas”*.

Sebastián: ¿Por qué no dices los deberes que te debemos según tu lista? Yo creo que ya te entregué todo, pero así salgo de dudas.

La profesora lee según su lista qué le han entregado y qué les falta. Seguidamente escribe en la pizarra todos los trabajos que se han asignado:

- Artículo sobre los Derechos Humanos
- Noticias sobre la actuación actual de los cascos azules
- Casos sobre resolución de conflictos
- Caso sobre noticia controvertida
- Trabajo sobre la Ciudadanía Europea

Manolo: Yo tengo eso en la libreta

Profesora: bueno, pero qué hago yo con esos trabajos en tu cuaderno. Cómo puedo evaluarte? Tienes que entregármelos en una hoja. Ya sabes que mañana es el último día ¡el último!⁸³⁸

✓ Les recordó las propuestas sobre convivencia hechas en la clase pasada y les solicitó desarrollarlas pensando en dónde están: *-Recordad que no estamos en una montaña rodeados de pajaritos, árboles y mucho espacio. Sino que estamos en Príncipe de Asturias con cruce carrer Guillermo Tell, en un espacio pequeño. Y como sé que tenéis hechas las propuestas me las traéis desarrollada para el próximo lunes.⁸³⁹*

✓ *Profesora: -No podéis esperar que sea benevolente con las notas porque ya os había dado antes el examen; y quiero preguntaros: ¿Alguno de vosotros estudiasteis para el examen de Ciudadanía?*

✓ *Tres alumnos levantaron la mano. Así que la profesora continúa:*

✓ *Profesora: -En definitiva estáis mal en todo: en cuanto a los deberes que tenéis pendientes; en el examen; en la entrega del dossier. Tenéis oportunidad hasta mañana para entregar el dossier. Para saber las*

⁸³⁷ Ibid. Cuarta Visita. Renglones 62 al 64. Pág. 88

⁸³⁸ Ibid. Sexta Visita Renglones 9 al 13. Pág. 98-99

⁸³⁹ Ibid. Octava Visita. Renglón 15. Pág. 108

*notas del examen tendréis que esperar hasta el miércoles próximo (dos días después de esta clase)*⁸⁴⁰

- La indignación y el desaliento

✓ Una vez dadas las informaciones, la profesora les reclama acerca de la irresponsabilidad frente a la elaboración del tablero y de las fichas. Sólo dos equipos hicieron un esfuerzo por elaborarlos de acuerdo a las instrucciones. Los otros sólo presentaron algo para salir del paso.⁸⁴¹

✓ Profesora: *-Respecto a Ciudadanía, os recuerdo que hace tres semanas os entregué un dossier de apenas seis folios con las informaciones y los ejercicios necesarios para el examen del tercer trimestre y ninguno de vosotros lo trabajó como os indiqué.*

✓ Profesora: *-Sólo dos aprobaron la asignatura. En la última evaluación, la más alta nota fue la de Anano que sacó 8,45. ¿Qué os parece? ¿Divertido? Yo no sé de qué vais.*

✓ Profesora: *-Levantad la mano los que lo hayáis mirado (un dossier de 6 folios) por más de media hora.*

✓ Dos chicas levantan la mano

✓ Meritxell: *Yo lo he mirado 15 minutos. Profesora: -Ahora, levantad la mano los que lo hayáis mirado más de una hora.*

✓ Un chico levanta la mano.⁸⁴²

De los corpus citados en el caso “A”, podemos evidenciar que, en cuanto a la entrega de los trabajos y el cumplimiento de los deberes, la profesora, cuando recuerda, los pide al inicio de la clase. Generalmente hay excusas por parte de la mayoría de los alumnos de la clase (*“Los dejé olvidados sobre la mesa”; “se me quedaron”; “se me perdieron”*) y ella termina concediendo un día más: *“hasta mañana martes a las 5 de la tarde, no hay más oportunidades”*.

Consideramos que, si bien el docente ha de ser flexible en su práctica, esta flexibilidad mal entendida, como ha sucedido con este

⁸⁴⁰ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Décima Tercera Visita. Rengl. 11 al 13. Pág. 128

⁸⁴¹ Ibid. Décima Quinta Visita. Renglón 7. Pág. 134

⁸⁴² Ibid. Décima Sexta Visita. Renglones 7 al 11. Pág. 136-137

grupo, genera conductas de irresponsabilidad, por cuanto que ya saben que la profesora les dará una oportunidad más, “*la ultimísima*”, para entregar los deberes.

Es de hacer notar que, en algunas ocasiones, la profesora solicita que entreguen los deberes, pero olvida exigir el cumplimiento de lo que, en principio, había sido la intención de la tarea. Por ejemplo, los alumnos debían presentar en una hoja, para la siguiente clase, un artículo asignado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y explicarlo brevemente en la clase. En la clase siguiente, la profesora sólo ha pedido la entrega del artículo, ha dejado fuera del deber exigido, una parte importantísima como lo es la expresión, por parte de los alumnos, de su interpretación y análisis crítico de los principios de dicha Declaración. Situaciones como esta no colaboran con la formación de conductas en las que el cumplimiento de los deberes y obligaciones sea un valor apreciado por los alumnos, porque éstos ya presuponen que la profesora olvidará solicitar la entrega de los deberes asignados.

Consideramos que la concepción positivista, utilitaria, de los deberes (para adelantar materia; a efectos de obtener “la nota” evaluativa: aprobar o reprobado; como sanción, etc.) no coadyuva en los objetivos que, en cuanto a formación de la responsabilidad frente a las obligaciones, deben alcanzar los alumnos, por cuanto que, tal como han sido concebidos, no son deberes que los incentivan a la investigación y menos aún a su estudio, con la consecuencia de la repetida irresponsabilidad en el cumplimiento de los mismos.

En reiteradas oportunidades, la profesora del caso A, mostró claros signos de indignación y de desaliento debido a que, los resultados en las evaluaciones de los alumnos, no eran los que había proyectado en su visión del aula. En algunas ocasiones refirió: “ya no sé qué hacer para motivarlos”, por cuanto que, según su consideración, había agotado todos sus esfuerzos: deberes extras, nuevas oportunidades, desarrollo previo de las preguntas de los exámenes; entrega de fotocopias y dossiers para el desarrollo de los temas (para evitarles comprar el libro o la molestia de buscar información); investigaciones, debates, trabajos en equipo, etc.; pero nada le daba resultados.

La observación realizada nos invita a concluir que, quizá, la irresponsabilidad reiterada en el cumplimiento de los deberes, por parte de la mayoría de los alumnos de la clase, estuviese asentada en varias causas: a) en una concepción errada, o por lo menos inicua, de los deberes como estrategia fundamental de la evaluación; b) la gran cantidad y diversidad de deberes asignados por jornadas de clases; c) el desconocimiento del para qué sirven los deberes asignados; d) la falta de un proceso educativo que potencie el desarrollo de las capacidades investigativas, argumentativas, deliberativas y expositivas de los alumnos considerados individualmente; e) el poco uso de la contextualización como herramienta de motivación para el cumplimiento de los deberes.

Caso B: IES Valldemossa

- Exigencia en los deberes

✓ La semana pasada habían quedado en investigar acerca de las diferencias entre Nou Barris y Sant Andreu. Así que la profesora solicita intervenciones. Les pregunta qué investigaron.⁸⁴³

✓ Profesora: *-La primera semana de junio comenzareis a hacer las presentaciones en PowerPoint acerca del barrio: sea Nou Barris o Sant Andreu. Ya sabéis que la exposición es oral y podéis utilizar todos los mecanismos y recursos que queráis. De modo que si habéis tomado fotografías o habéis realizado filmaciones será ese el momento de hacer uso de ellas. Os recuerdo que el trabajo debe comprender los siguientes temas:*⁸⁴⁴

- El interés y la participación

✓ Una alumna comienza a leer un texto sobre algo que investigó acerca de Sant Andreu. Lee muy rápido, está nerviosa. La profesora le pide que lea poco a poco, en voz alta para que todos puedan escucharla.⁸⁴⁵

✓ Mientras los alumnos discuten y defienden sus argumentos, he podido pasar por cada uno de los grupos a escucharlos y he notado que tienen gran capacidad argumentativa, buen léxico y razonamiento claro y lógico. Han pasado los 15 minutos; la profesora escribe en la pizarra los posibles responsables (Joaquín, Antoni, Cristina, Anna y otros) y solicita los argumentos que esgrimen los alumnos para responsabilizar a cualquiera de ellos.⁸⁴⁶

- El esfuerzo

✓ Este grupo no se ha preparado bien para la exposición del conflicto elegido, por lo cual la profesora les pide que se preparen bien para la siguiente clase. Suena el timbre. Los alumnos están impacientes por salir.⁸⁴⁷

✓ Las chicas utilizan diapositivas de arte modernista, presentando sobre todo obras de Antonio Gaudí. Explican o mejor dicho, leen los conceptos de Modernismo, las características de este período artístico así como de las obras. La profesora les pide que no lean, sino que se dirijan

⁸⁴³ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 16ª Visita. Renglón 7. Pág. 269

⁸⁴⁴ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 18ª Visita. Renglón 9. Pág. 276

⁸⁴⁵ Caso B. 16ª Visita. Renglón 8. Pág. 269

⁸⁴⁶ Caso B. 1ª Visita. Renglón 27. Pág. 205

⁸⁴⁷ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 4ª Visita. Renglón 51. Pág. 224

al grupo explicando, a través de las diapositivas lo que han aprendido. Presentan muchas diapositivas y sólo dicen sus nombres y dónde están ubicadas las obras.

Al final, la profesora les dice que es una lástima que no hayan aprovechado bien la información que tienen (que es mucha) para hacer una buena exposición. Las chicas terminan un poco desanimadas.⁸⁴⁸

Como señalamos anteriormente, el cumplimiento cabal de los deberes en cuestión de responsabilidad. Y ese es uno de los valores que el proceso educativo debe cultivar. Los corpus que hemos destacado, dan cuenta de este aspecto crucial en la educación de los jóvenes observados, en este caso “B”, y cómo lo asumen en su día a día en la escuela.

En plena consonancia con el diseño de sus clases, la mayoría de lo alumnos del caso B, con raros episodios de incumplimiento, responden a los deberes asumidos y asignados con total responsabilidad, no sólo en cuanto a las fechas de entrega de los mismos, sino en cuanto a la seriedad y profundidad con que realizan sus investigaciones y hacen sus exposiciones, o expresan y defienden sus argumentos. Hemos señalado que la profesora responsable de dictar la asignatura, no recurre a actividades de corte memorístico o enciclopédico; al contrario, para el desarrollo de los contenidos, recurre al uso de lo que la realidad y la cotidianidad le posibilita. Y en ese mismo orden de ideas asigna los deberes.

También hemos señalado que el grupo de alumnos de este caso B, se caracteriza por su participación, interés y motivación en las clases

⁸⁴⁸ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 13ª Visita. Renglón 8. Pág. 261

y que consideramos que dichas actitudes se deben a que los alumnos, previamente han investigado acerca de los temas a trabajar. Es decir, que la interacción entre profesor-contenidos-alumnos, funciona realmente. La clase se convierte en actividad, en dinámica, debido a que los contenidos son manejados y conocidos por la mayoría, por cuanto que se han enfrentado directamente a ellos, en el cara a cara creado por los trabajos de investigación establecidos por la profesora y ya señalados suficientemente.

En este caso B, la responsabilidad viene de la mano con la motivación y viceversa, y eso se observa en el ánimo, el interés, el esfuerzo que denotan los grupos en la exposición de sus trabajos. Pero ello también responde a la concepción de los deberes como una oportunidad de aprendizaje, más que como una excusa para cuantificar dicho aprendizaje, y así lo ha referido la misma profesora tal como lo hemos reseñado anteriormente.

De manera que en este caso hemos podido evidenciar que, en cuanto a responsabilidad frente a los deberes, más que motivaciones “extrínsecas” (notas, elogios, aprobar, etc.), la motivación es intrínseca al proceso, por cuanto que se asienta en el querer acceder autónoma y voluntariamente al conocimiento desde la seguridad que, para el estudiante, ofrece la claridad de la tarea propuesta y los objetivos y fines que se persiguen con ella. Siempre unido esto, por supuesto, a lo útil, sugerente e interesante que puede resultar investigar sobre aquello que nos acontece y en lo cual estamos inmersos.

A manera de conclusión

En función de los señalamientos presentados reiteramos nuestra posición de que se requiere un profesorado que esté en constante formación, en relación a la promoción de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo eficaz de la EpC. Más específicamente y, aunque lo ventilaremos en el siguiente inciso, lo observado nos remite, una vez más, a la necesidad de formación en el profesorado en un área tan difícil como lo es el proceso de evaluación en la educación en general, pero haciendo énfasis en disciplinas tan complejas como la que nos ocupa.

Porque, como hemos reiterado, el proceso educativo no sólo requiere del aprendizaje de hechos y conceptos, si no también del aprendizaje de actitudes y herramientas técnicas para usar los primeros. Y para ello es necesario entender, como lo señala Giné⁸⁴⁹ que si lo que se pretende es la producción de aprendizajes significativos, en el proceso de formación y, como parte de éste, en la asignación de los deberes, se deben considerar diversos aspectos, entre ellos: el desarrollo de contenidos lógicos; la posibilidad de relacionarlos con los contenidos previos y los acerbos culturales de los alumnos y alumnas participantes; la adecuación al nivel de maduración del alumnado; la creación de motivación y disposición al aprendizaje. Máxime cuando, los objetivos educativos y de formación, están referidos a asignaturas cuyo sino descansa en la conformación de un sistema de valores que encamine, al estudiantado, a actuar cónsonamente con los valores de la democracia ciudadana.

⁸⁴⁹ GINÉ, N., PARCERISA, A.: *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona, España: Graó, 2007. Pág. 23

9.3.5. La Evaluación

Se ha establecido en el cuerpo de este trabajo, en el capítulo 6, inciso 6.2.3., que el proceso evaluativo, de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, debe orientarse principalmente a la finalidad didáctica de la evaluación. En tal sentido, la evaluación de la asignatura debe abarcar, no sólo el aprendizaje de los contenidos, para luego evaluarlos cuantitativamente. La evaluación también, y fundamentalmente, debe orientarse a que el docente, los alumnos individualmente considerados, y el grupo en su totalidad, sean capaces de valorar seriamente y con espíritu crítico el desarrollo del proceso, y de apreciar cualitativamente los avances alcanzados por cada uno y por todo el grupo, en relación con los objetivos previstos.

Debe ser así porque la formación del alumnado es la síntesis de la aprehensión de los contenidos objetivos, de la lección, de tal modo que se constituyan en el elemento funcional para su “fortalecimiento, refinamiento, a la manera de oscilar del espíritu, a su elevación moral-estética, a la direccionalidad del alma hacia lo espiritual y pleno de valor.”⁸⁵⁰

En virtud de la temática específica de la Educación para la Ciudadanía, lo que se pretende es que el alumnado aprenda tanto las ideas, postulados y conceptos, como los valores, actitudes y conductas que comportan tales aprendizajes. El desarrollo de los contenidos y temas de la asignatura, ameritan la constatación de dichos

⁸⁵⁰ SIMMEL, G.: Pedagogía escolar. España: Gedisa, 2008. Pág. 52.

aprendizajes. De tal manera que el proceso evaluativo debe convertirse en una oportunidad más para desarrollar la honestidad, el espíritu crítico, la autocrítica, respeto, solidaridad, sinceridad, entre otros valores necesarios para participar autónomamente en este proceso.

Dicho proceso no puede olvidar el carácter interdisciplinario de los aprendizajes, de tal manera que los alumnos sean capaces de interrelacionar y usar adecuadamente los conocimientos adquiridos. La evaluación debe servir para constatar que el alumno avanza en estas líneas, así como para reorientar la acción educativa en caso de que fuese necesario.

A continuación presentamos una serie de corpus y situaciones que nos servirán para examinar cómo las docentes de la muestra han utilizado el proceso evaluativo. En tal sentido observaremos si la evaluación está dirigida a: -comprobar los avances de los alumnos en relación a los contenidos de la asignatura; -evidenciar los avances en relación a la formación en valores; -constatar el desarrollo de la capacidad de argumentación y discusión en distintas situaciones (participación espontánea, exposiciones, debates); -verificar el cumplimiento de las tareas y trabajos, entre otros.

Caso A: IES “Gal-la Placidia”
<u>a) Evaluación concebida como cumplimiento de deberes</u>

La profesora les dice que los que no cumplieron no tienen excusas y serán evaluados con un negativo.⁸⁵¹

Escribe en la pizarra: Treball sobre la ciutadania europea para ser entregado dilluns 3 de desembre.

Presentación oral en power point.

Índex del treball: La profesora explica que el treball versará sobre los siguientes puntos que copia en el pizarrón:

Inicios de la Comunidad Económica Europea:

Cronología de los Tratados desde el inicio de la CEE

Concepto de Ciudadanía: Evolución

Qué es ser ciudadano europeo? Deberes y Derechos

Niña: -¿Oral, cómo?

Profesora: -Oral, significa hablado. Eso lo sabéis.

Profesora: **-Este trabajo tiene el mayor porcentaje de la nota y si no salen bien les haré examen.**

La profesora explicó cada punto y los alumnos hicieron algunas preguntas como las siguientes:

Niña: -¿De dónde sacamos esto?

Profesora: -Del material que les he dado, y pueden buscar mucha información por Internet.

Niño: -¿Qué es una cronología?

Profesora: -Cuando un documento va a señalando los distintos hechos que han ocurrido en orden ascendente. Ejemplo: 1956 ocurrió x acontecimiento; 1957: es creado un tratado...⁸⁵²

✓ Rosanna: (Debe levantar la voz para solicitar silencio y poder concluir la clase) -Les recuerdo que deben entregar los deberes y cumplir con todo porque sería muy triste que prueben ciudadanía. Sólo tienen oportunidad hasta mañana a las nueve para entregar los trabajos atrasados.⁸⁵³

b) La Co-evaluación

Profesora: -Faltan 10 minutos para terminar la clase, en 5 minutos debéis entregarme el ejercicio con el nombre de cada uno y con la indicación del porcentaje que se merece cada uno. Porque debéis aprender a trabajar en grupo y para ello debéis ser sinceros. Cada uno debe ser consciente de cuánto ha trabajado y ha aportado para el trabajo.

⁸⁵¹ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Tercera Visita. Reng. 12. Pág. 76

⁸⁵² Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Cuarta Visita. Renglón 8. Pág. 82

⁸⁵³ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Cuarta Visita. Renglón 62. Pág. 88

Algunos preguntan cómo han de calcular ese porcentaje.

Profesora: - *Por ejemplo si en un grupo de 4, el alumno A escasamente trabajó entonces se merece 2, B trabajó notablemente se merece 8; "C" trabajó bien se merece 7; y "D" trabajó lo suficiente se merece 5. Pero tenéis que ser sinceros. Os estoy observando y sé quienes han trabajado y quienes no. Así que si en un grupo en el que la mayoría no ha trabajado y les asignáis a todos 8, yo misma evaluaré a todo el grupo y tomaré en consideración la falta de sinceridad y nadie debe enojarse por ello.*⁸⁵⁴

c) Exámenes esencialmente enciclopédicos y memorísticos

Al iniciar la clase la profesora les indica a los alumnos que, el día de hoy, realizarán un ejercicio, que no incidirá en los resultados de la evaluación, y que podrán resolverlo con la ayuda de los apuntes. El objetivo del mismo es que razonen y escriban lo que se les pide y ayudarlos a prepararse para la siguiente clase en que se les aplicará el mismo ejercicio, para efectos evaluativos, con algunas modificaciones.

A continuación la profesora les entrega una hoja impresa con las siguientes preguntas:

Descriu les figures mes importants en un debat i explica quina és la funció de cadascuna.

Quins són els membres de govern d'un IES? Enumeral's, digues els components que els formen i explica'n la funció de cadascun dels casos.

Què és el Reglament de Règim Intern d'un centre escolar?

Què són les normes de convivència d'un IES? Per a què creus que són necessàries?

Què és el consum responsable? Explica-ho i posa un exemple

6. Explica què faries si fossis víctima d'assetjament per part d'un membre company i/o companya del teu IES.⁸⁵⁵

Décima Segunda Visita Renglones del 6 al 15

El día de hoy los alumnos realizarán un examen de Ciudadanía, el mismo ejercicio, con algunas modificaciones, que la profesora había realizado el lunes anterior.

La profesora procede a entregar la hoja del examen que contiene las siguientes preguntas:

1. Descriu les figures més importants en un debat i explica quina és la funció de cadascuna. (Idéntica en el ejercicio del lunes anterior)

2. Quins són els membres de govern de un IES? Enumeral's, digues els components que els formen i explica'n la funció en cadascun dels casos. (Idéntica en el ejercicio del lunes anterior)

⁸⁵⁴ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Octava Visita. Renglones 32 al 34. Pág. 111

⁸⁵⁵ Anexo 1. Caso A. IES Gal-la Placidia. Décima Primera Visita. Rengl. 7 y 8. Pág. 121

3. Què és el reglament de règim intern d'un centre escolar? (Idèntica en el exercici del lunes anterior)
4. Què són les normes de convivència d'un IES? Per a què creus que són necessàries? (Idèntica en el exercici del lunes anterior)
5. Què és el consum responsable? Explica-ho i posa un exemple (Idèntica en el exercici del lunes anterior)
6. Explica què faries si fossis víctima d'assetjament per part d'un membre company i/o companya del teus IES. (Idèntica en el exercici del lunes anterior)
7. Què entens per RESPECTE? Creus que és un valor que s'aplica al IES? Posa un exemple de la teva resposta (Nueva pregunta)
8. Quines són les principals funcions del professor tutor? (Nueva pregunta)

La profesora les lee y explica cada una de las preguntas y les dice: - *Recordad que es un examen individual, intransferible. Si veo chuletas ya sabemos lo que pasará.*

John: -*Rosanna, cómo contesto, en catalán o en castellano?*

Prof.: -*En catalán. No importa que cometáis errores, lo que interesa es que vayáis aprendiendo a usar este idioma. Recordad colocar vuestra identificación y la fecha.*

A la 1:15 comenzó el examen. Hoy los alumnos guardan absoluto silencio. Al poco tiempo, los alumnos empezaron a hacer preguntas sobre las preguntas del examen, con la esperanza de que la profesora se las respondiese. Pero la profesora les ha dicho:

Profesora: - *Recuerden que esto es un examen, no esperen que yo les dé las respuestas. Esto ya lo hemos trabajado y respondido antes.*

Algunas de las preguntas que más hicieron los alumnos fueron: ¿Qué es el Reglamento de Régimen Interno? Y ¿Qué son normas de convivencia?⁸⁵⁶

Décima Tercera Visita

✓ Antes de iniciar la clase, la profesora les recuerda a algunos alumnos que tienen unos cuantos trabajos pendientes por entregar.

Les informa que sólo 6 alumnos le han entregado los trabajos completos y les dice:

Profesora: - *¿Sois conscientes de que Ciudadanía es una materia más como mates, como castellano, etc.?*

Luego les dice que los resultados de la evaluación de la semana pasada fueron pésimos. Y les recrimina:

Profesora:- *Os di un pre-examen inicial, lo revisamos, os lo expliqué, os di las respuestas en las que teníais dudas; el último examen era el mismo sólo que contenía dos preguntas más, muy sencillas y no fuisteis capaces*

⁸⁵⁶ Anexo 1. Caso A. IES Gal-la Placidia. Décima Segunda Visita. Pág. 47-49

de copiarlas y prepararlas para responder el ejercicio adecuadamente...

La profesora procede a hacer un análisis de las preguntas del examen, y les dice que en cuanto a preguntas tan elementales como el Centro Escolar y el Consumo responsable -“respondisteis lo que os dio la gana” y en definitiva -“*hacéis caso omiso de la materia*”.

Profesora: *-No podéis esperar que sea benevolente con las notas porque ya os había dado antes el examen; y quiero preguntaros: ¿Alguno de vosotros estudiasteis para el examen de Ciudadanía?*

Tres alumnos levantaron la mano. Así que la profesora continúa:

Profesora: *-En definitiva estáis mal en todo: en cuanto a los deberes que tenéis pendientes; en el examen; en la entrega del dossier. Tenéis oportunidad hasta mañana para entregar el dossier. Para saber las notas del examen tendréis que esperar hasta el miércoles próximo (dos días después de esta clase)*⁸⁵⁷

Décima Sexta Visita. Renglones 6 al 20⁸⁵⁸

Como casi siempre, antes de comenzar, la profesora debe insistir para que los alumnos guarden silencio. Luego que todos están sentados en sus sitios comienza a reclamarles debido a los pésimos resultados en las evaluaciones del último trimestre, no sólo en Ciudadanía, sino en la mayoría de las demás materias.

Profesora: *-Respecto a Ciudadanía, os recuerdo que hace tres semanas os entregué un dossier de apenas seis folios con las informaciones y los ejercicios necesarios para el examen del tercer trimestre y ninguno de vosotros lo trabajó como os indiqué.*

Profesora: *-Sólo dos aprobaron la asignatura. En la última evaluación, la más alta nota fue la de Anano que sacó 8,45. ¿Qué os parece? ¿Divertido? Yo no sé de qué vais.*

Profesora: *-Levantad la mano los que lo hayáis mirado (un dossier de 6 folios) por más de media hora.*

Dos chicas levantan la mano

Meritxell: *Yo lo he mirado 15 minutos.*

Profesora: *-Ahora, levantad la mano los que lo hayáis mirado más de una hora.*

Un chico levanta la mano.

Profesora: (Mostrando el dossier) *-Mirad. Una sola hoja y una de vocabulario. ¿A qué venís al cole? ¿A que os hagamos de guardería? Si es así, me lo decís y yo no me preparo nada.*

Profesora: *-Bueno, en todo caso, si queréis tener una última oportunidad, será mejor que atendáis al repaso que ahora vamos a hacer de examen.*

⁸⁵⁷ Anexo 1. Caso A. IES Gal-la Placidia. Décima Tercera Visita. Pág. 50

⁸⁵⁸ Anexo 1. Caso A. IES Gal-la Placidia. Décima Sexta Visita. Pág. 56

Cuando yo digo que quiero la definición “etimológica” de algo, alguien sabe qué quiere decir esto?

Marouane: -El origen de la palabra.

Profesora:- Entonces si os pedía que definirais e-ti-mo-ló-gi-ca-men-te la palabra 1. Política: con que sólo dijerais “ciudad” ya teníais un punto; 2. Democracia: es el gobierno del pueblo.

¿Qué es el Sufragio universal? Todo el mundo mayor de 18 años tiene derecho a votar sin importar raza, cultura, religión, sexo.

Profesora: - Va. Os recomiendo que seáis inteligentes. Copiad pues va a caer el mismo examen, con alguna cosilla más.

Y continúa desarrollando las preguntas:

¿Monarquía Parlamentaria? Régimen político en el cual el poder está en manos del Rey, pero este está supeditado a las decisiones del parlamento. Por tanto, el Rey es una figura de representación del país, pero no es una figura política.

¿Qué quiere decir División de los Poderes? ¿Cuáles son esos Poderes y cuáles son sus funciones?

Explicar el sistema de elección del sistema político español. Os dije que este cuadro iba para el examen. ¿Recordáis?

Explicar brevemente por qué hay distintos tipos de tribunales y su importancia.

Di el nombre:

CAP del Estado: Juan Carlos I

Presidente: José Luis Rodríguez Zapatero

1ª Vice-presidente: María Teresa Fernández de la Vega

- 2º Vice-presidente: Pedro Solbes (Ministro de Economía)

Nombra cinco Ministerios

Preguntas fáciles de la Familia:

Valores que se deben respetar en la familia.

Por qué creéis que hay conflictos entre hermanos y cómo crees que se deben solucionar?

Inconvenientes para la gente mayor en nuestra sociedad. En catalán gent gran está referido a los ancianos no a gente grande o adultos. Alguien me contestó que la gente siente que ya no son útiles ¿Cómo se puede solucionar esto? Primero, entendiendo que gracias a ellos estamos aquí.

Cómo ha cambiado la estructura familiar en los últimos 20 años. ¿Cómo ha influido? Explícalo en la estructura social en España.

La profesora explica estas preguntas a los alumnos y les insiste para que tomen notas y para que repasen pues, reitera, será el mismo examen. Hoy los chicos están más atentos a tomar notas. Parece que la proximidad del final de año escolar y la duda acerca de los resultados en las evaluaciones los tienen preocupados.

La profesora, en una de las clases iniciales, les ha dicho a sus alumnos que, en virtud de que es una nueva materia y que ella misma está experimentando en su ejercicio, la evaluación la hará con base en la participación de ellos (individual o colectivamente), en el cumplimiento de los deberes asignados y en exposiciones y debates. Sin embargo, en vista de que, reiteradamente, no han cumplido en los lapsos establecidos con los deberes asignados, en otra clase posterior, ha comenzado a advertirles que si persisten en su irresponsabilidad deberá evaluarlos con un examen escrito.

El examen escrito supone el estudio general de toda la materia “vista”, en consecuencia, los chicos prefieren la evaluación continua. Pero la mayoría de los alumnos no son responsables en el cumplimiento de las asignaciones; sólo 2 ó 3 cumplen a cabalidad, en la fecha establecida, con los deberes asignados. Sin embargo, la profesora es flexible y siempre les está dando otras oportunidades de entrega, con las consecuencias que, en cuanto a la formación de la responsabilidad, se provocan.

De los corpus presentados podemos analizar que la concepción de la evaluación que usa la profesora que dicta la asignatura, en este caso “A”, dista mucho de encontrar especial convergencia con la didáctica comunicativa y participativa analizada anteriormente. Sabemos que la evaluación de todo proceso educativo es tan importante como el proceso mismo; de manera que las estrategias, técnicas e instrumentos utilizados en ella deben responder adecuadamente a la didáctica metodológica empleada.

Igualmente, hemos aseverado que por las características y los objetivos de la asignatura EpC, en su concepción no debe ser entendida como una materia eminentemente teórica, sin que esto quiera significar que el conocimiento de los contenidos teóricos no sea importante.

El desarrollo de la conciencia moral y ciudadana de los alumnos y alumnas, debe ser entendido como un complejo entramado de relaciones entre la teoría y la práctica que subyace a esa teoría, por ende, la evaluación no puede estar supeditada sólo al conocimiento memorístico y enciclopédico que puedan tener o no, los alumnos y alumnas, de los temas y contenidos desarrollados. La evaluación debe abarcar todo el proceso por el cual transita el grupo en la puesta en escena de la asignatura, de tal manera que son tan importantes los contenidos, como las actitudes y las acciones en las que la clase haga uso, en la experiencia cotidiana de la convivencia en el aula, de aquellos aprendizajes que constituyen el fundamento teórico de la misma.

De la observación realizada hemos constatado que, la docente del caso “A”, utilizó estrategias de evaluación únicamente relacionadas con el cumplimiento objetivo de los deberes, y con la resolución “adecuada” de los ejercicios memorísticos planteados. De manera que quedan por fuera del proceso de evaluación elementos muy importantes del proceso educativo, como la posibilidad de participación real en proyectos de corte social (por cuanto que no se planteó tal posibilidad); la manifestación de experiencias, para ejercitar formas de

comunicación adecuadas (por cuanto que en las pocas oportunidades presentadas, la profesora asumió todos los roles). Incluso, aspectos importantísimos para el desarrollo del proceso educativo, como la disciplina, el orden, el uso de un vocabulario correcto, la cortesía y buenas maneras, sólo fueron abordados desde un llamado de atención o una reprimenda general; pero nunca se utilizó ninguna estrategia evaluativa encaminada a mejorar estos aspectos.

La interpretación de los datos obtenidos en cuanto a evaluación nos hacen concluir que el proceso evaluativo no acompañó la didáctica metodológica empleada, lo cual generó los nada satisfactorios resultados en el rendimiento de los chicos y chicas y, mucho más grave aún, en la adquisición de las competencias sociales, comunicativas y ciudadanas imprescindibles para la formación de los alumnos en el área de la convivencia.

Caso B: IES “Valldemossa”

a) Evaluación concebida como cumplimiento de deberes

- ✓ Procede entonces a solicitar la entrega de los trabajos pendientes. La mayoría entrega, sólo hay dos que presentan disculpas a la profesora y esta las acepta por cuanto que, según sus palabras, “*sois alumnos cumplidos y os creo*”.⁸⁵⁹
- ✓ La profesora las felicita por el trabajo hecho; está francamente impresionada por la exposición así que se las pide para mostrarla en las

⁸⁵⁹ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 2ª Visita. Renglón 6. Pág. 207

otras clases. Los demás alumnos les dan un aplauso y se da por concluida la jornada.⁸⁶⁰

✓ Las chicas utilizan diapositivas de arte modernista, presentando sobre todo obras de Antonio Gaudí. Explican o mejor dicho, leen los conceptos de Modernismo, las características de este período artístico así como de las obras. La profesora les pide que no lean, sino que se dirijan al grupo explicando, a través de las diapositivas lo que han aprendido. Presentan muchas diapositivas y sólo dicen sus nombres y dónde están ubicadas las obras.

✓ Al final, la profesora les dice que es una lástima que no hayan aprovechado bien la información que tienen (que es mucha) para hacer una buena exposición. Las chicas terminan un poco desanimadas.⁸⁶¹

✓ Comienza la clase y la profesora habla con ellos acerca de su preocupación porque ha notado que, en general, el grupo ha bajado su rendimiento a lo largo del año, excepto el de unos pocos.⁸⁶²

Participación de los alumnos en la evaluación

✓ Antes de comenzar la clase la profesora les entregó una “parrilla” para que los alumnos la llenen. Les explicó que consiste en una evaluación de los alumnos a las asignaturas, al profesor y al grupo que están cursando en este año escolar. La parrilla tiene algunas siglas que significan: MI: Muy Interesante; BI: Bastante Interesante; PI: Poco Interesante; NI: Nada Interesante.

No tuve acceso a la parrilla porque es para evaluación interna de la institución.⁸⁶³

✓ A continuación, la profesora les indica que comenzarán a realizar el ejercicio que consta de las siguientes preguntas, para valorar, individualmente, la asignatura y las actividades que han realizado hasta ahora:

1. ¿Qué entiendes por ciudadanía?
2. ¿Cuándo nace el concepto de ciudadano con qué está relacionado?
3. Describe las actividades hechas en relación a la familia y haz la valoración.
4. Describe las actividades hechas en relación a las escaleras de vecinos y haz la valoración.
5. Valora de 0 a 10 la dinámica y el contenido de esta materia y haz propuestas de mejora. Justifica la nota.⁸⁶⁴

⁸⁶⁰ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 12ª Visita. Renglón 18. Pág. 259

⁸⁶¹ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 13ª Visita. Renglón 8. Pág. 261

⁸⁶² Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 17ª Visita. Renglón 5. Pág. 272

⁸⁶³ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 4ª Visita. Renglón 7. Pág. 219

⁸⁶⁴ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 7ª Visita. Renglón 20. Pág. 236

Llamados de atención en relación con la asignatura de Sociales:

✓ Una vez preparados, la profesora procede a entregarles unos ejercicios de Sociales corregidos. Les llama la atención por la poca responsabilidad en el cumplimiento de los deberes. De 25 alumnos sólo 9 han entregado todo. Como sanción establece que quienes no hayan entregado los deberes asignados o los hayan hecho incompletos volverán a hacerlos para el próximo jueves, en caso contrario, suspenderán el trimestre.

✓ Les reitera la obligación y la necesidad de ser cumplidos y responsables con su deber de estudiantes.⁸⁶⁵

✓ Comienza la clase con orientaciones acerca de la planificación de Sociales. La profesora les asigna a tres alumnos algunos deberes específicos para el segundo trimestre. Vuelve a explicarles el orden de entrega de los deberes de las dos últimas semanas. El primer trabajo sobre las transnacionales y el segundo sobre las multinacionales. Siguiendo la lista lee los que han entregado los deberes mediante correo electrónico en Word, y los que tienen deberes pendientes.⁸⁶⁶

✓ La profesora comienza la clase llamándoles la atención acerca del cumplimiento de los deberes en Sociales. Les indica que a la mayoría de los trabajos que le han entregado les falta orden, exactitud y están incompletos. Les explicó el por qué de los resultados obtenidos, aclarando algunas dudas de los alumnos. Procedió a entregar los pendrives contentivos de los archivos de los trabajos corregidos y evaluados; a medida que entrega, va felicitando o haciendo crítica de dichos trabajos. Les advierte que ahora viene la parte desagradable: les recuerda siempre que hay incumplimiento, hay una sanción; de modo que a quienes no han cumplido con lo exigido, la sanción se reflejará en los resultados de la evaluación y en algunos casos en la repetición del deber.⁸⁶⁷

Comienza la clase. La profesora habla con el grupo acerca de los resultados en las evaluaciones de Sociales. Les recrimina porque van saliendo muy mal. Así que hace señalamientos puntuales a algunos alumnos.

✓ Les entrega un dossier de Sociales y les hace observaciones al respecto, para que vayan desarrollándolo.⁸⁶⁸

La profesora comienza la clase haciéndoles advertencias acerca de los resultados del tercer trimestre.

Profesora: *-Hasta los momentos los resultados han sido muy deficientes y*

⁸⁶⁵ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 5ª Visita. Renglones 6 y 7. Pág. 225

⁸⁶⁶ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 8ª Visita. Renglón 5. Pág. 237

⁸⁶⁷ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 10ª Visita. Renglón 6. Pág. 245

⁸⁶⁸ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 15ª Visita. Renglón 5. Pág. 266

eso se advierte en las notas de los exámenes. Ahora voy a hacerlos entrega de los exámenes (Son de Sociales y procede a entregarlos)
✓ A los alumnos que han suspendido les pide la agenda y empieza a escribirles algunas notas dirigidas a los padres y/o representantes. Les informa que desde el próximo jueves (dos días después) hasta el siguiente jueves han de realizar tres exámenes y luego vendrá la recuperación. A continuación empieza a entregar los pentdrives de los trabajos entregados y les va haciendo observaciones de los mismos. Los chicos muestran claras señales de disconformidad y otros de preocupación ante los comentarios de la profesora en relación a los trabajos de Sociales entregados.⁸⁶⁹

Ante la pregunta acerca de los aspectos que toma en consideración a la hora de evaluar a sus alumnos en la asignatura de EpC la profesora del caso “B”, en la entrevista, contestó: *“Ejercicios de razonamiento continuo; sentido de la responsabilidad; actitud y práctica de valores”*; igualmente señaló que usa los instrumentos y técnicas especificados para evaluar *“Sus trabajos y su nivel cuantitativo y cualitativo de participación. Es una evaluación continua, sin exámenes.”*⁸⁷⁰

Efectivamente, la profesora del caso B, para determinar el nivel de comprensión de sus alumnos en la asignatura, siempre recurrió, como ya lo hemos señalado, a trabajos de investigación en orden a su exposición frente a la clase.

Dichos trabajos, concebidos para ser realizados siempre en equipos, mediante el trabajo cooperativo, tenían como objetivo la formación y el aprendizaje de los alumnos a partir de su interacción con

⁸⁶⁹ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 18ª Visita. Renglones 6 y 7. Pág. 275

⁸⁷⁰ ANEXO 6. CASO “B”. III Parte, 18º y 19º. Pág. 302

la realidad, con el contexto en el que se mueven, para tratar de favorecer no sólo el conocimiento teórico de los contenidos, sino desde la reflexión sobre las interacciones con lo cotidiano, potenciar el nivel de vinculación y participación de los jóvenes con la realidad circundante.

La evaluación se fundaba en el nivel y profundidad de las investigaciones, la capacidad expositiva y argumentativa, las participaciones espontáneas o estimuladas deliberadamente por la profesora y, como ella misma lo afirmó, en la responsabilidad y en la expresión de los valores en el aula. Nunca usó (para esta asignatura) exámenes objetivos ni memorísticos, por cuanto que, según sus palabras, eso iría en contra de una asignatura que sobre todo requiere de la interacción continua entre docente y alumnos.

Las únicas ocasiones en que la docente se refería a resultados de evaluaciones, eran para referirse a otras asignaturas que ella dicta: Sociales e Historia del Arte.

Si, como ella lo establece en la entrevista: *“el nivel de comprensión de los alumnos lo deduce de sus muestras de interés reflejadas en su nivel de participación y en el resultado de sus trabajos”,*⁸⁷¹ desde la interpretación de los datos de nuestra observación, consideramos que debe sentirse satisfecha por los resultados, por cuanto que en muy pocas oportunidades tuvo que exigirle a los alumnos la repetición de los trabajos asignados. Al contrario, siempre se mostraba gratamente impresionada por la calidad

⁸⁷¹ ANEXO 6. CASO “B”. III Parte, 17°. Pág. 301

de las investigaciones, el diseño de las diapositivas y la capacidad expositiva de los alumnos, (lo cual evidenciaba la seriedad con que asumían sus deberes). Igualmente, en muy pocas oportunidades los alumnos presentaron excusas por no presentar a tiempo los deberes establecidos.

En cuanto a la participación de los alumnos en el proceso evaluativo, en dos oportunidades la profesora aplicó unos ejercicios evaluativos para que los alumnos expusieran su valoración: uno, en relación con la asignatura Educación para la Ciudadanía; y, el otro, en relación con todo el proceso educativo.

Conclusión del inciso 9.3 El Método Didáctico

Desde el punto de vista psicopedagógico el uso de una metodología didáctica, apropiada a los temas y contenidos a desarrollar, es uno de los aspectos fundamentales a considerar en el proceso educativo. En virtud de ello la elección de las estrategias y actividades apropiadas, se convierte en un paso de cuidadosa atención si lo que se requiere es cautivar la atención y la motivación del alumnado. Es decir, si al planificar su acción educativa, la pretensión del docente es que los alumnos atiendan, miren, escuchen y disfruten de lo que están aprendiendo en las clases.

Por otro lado, en la normativa específica, ya señalada, se establecen una serie de directrices y orientaciones encaminadas a colaborar con la formación de los alumnos y alumnas en su proceso educativo. Tales orientaciones se asientan en la necesidad de colocar

al alumno como centro de su propio aprendizaje. Para ello se requiere la contextualización de los conocimientos y el uso de una didáctica que promueva y facilite su incorporación activa en su propio proceso de formación.

Las referencias a los requerimientos legislativos y la psicopedagógicos, y su aplicación a la descripción realizada, en virtud de la observación experimentada en el desarrollo de la asignatura que nos ocupa, tienen como finalidad acercarnos, inicialmente, a la comprobación de una de nuestras hipótesis. Es nuestra creencia, tal como lo señalamos en el capítulo 2, inciso 2.1, que *El uso reiterado en el aula de las metodologías propias de la educación moral provee de oportunidades para discusiones en los que entren en juego el “ser” y el “deber ser” de los participantes.*

Con dicha conjetura, hemos querido hacer patente nuestra consideración de que no es posible alcanzar las competencias previstas para la EpC, si el alumnado no goza de un proceso educativo que los cautive verdaderamente. Es decir, si el docente no utiliza herramientas metodológicas y recursos didácticos que motiven a los alumnos a querer aprender, esta asignatura quedará como “una asignatura más” del pensum de estudios.

Tales señalamientos los presentamos en virtud de la constatación de las grandes diferencias que, en cuanto a motivación e interés por la asignatura, se observaron en los dos grupos objeto de nuestro estudio, que podemos resumir así:

a) La profesora del caso "A" usó, esencialmente, fotocopias para el desarrollo de sus clases. Los corpus de las notas de campo, dan fe de que los alumnos no mostraban ninguna motivación ni interés por aprender lo concerniente a la asignatura. En los casos en que usó estrategias como el debate, los alumnos no lograron ponerse de acuerdo para la realización de la investigación previa. Por tanto, a la hora de realizarlo, se notaron graves deficiencias en la capacidad expositiva y de argumentación de los equipos.

b) La profesora del caso "B" sólo usó fotocopias para proporcionar, a los alumnos y alumnas, información esencial (como datos, estadísticas, mapas, etc.) para poder desarrollar los temas planificados. Sus estrategias por excelencia fueron la investigación en equipos, y la exposición de los temas investigados. Siempre, tales temas, estuvieron directamente relacionados con la vida de los estudiantes (la convivencia en su vecindario, la vida del barrio, el conocimiento de la ciudad a través de su historia, del arte y de sus instituciones). De manera tal que pudimos notar una gran motivación del alumnado hacia la asignatura, en virtud del uso de estas estrategias que, evidentemente, incitaban a la actividad y al desarrollo del pensamiento. Igualmente, la asignación de investigaciones relacionadas con su vida real hizo que los alumnos se vinculasen más, y durante más tiempo, con el trabajo y, por tanto, es probable que aprendiesen más.

c) El uso de estrategias y actividades, signadas por una metodología didáctica comunicativa, participativa y activa, (el debate, la investigación, el trabajo en equipo, la asignación de deberes) permite que los alumnos estén motivados constantemente por su propio

aprendizaje; participen activamente en las actividades planificadas, e incluso desarrollen su capacidad de intervenir en la corrección o la reorientación de las mismas, en caso de que fuese necesario. Igualmente, en virtud de que el saber no está sólo en la persona del docente, sino que todos deben prepararse e investigar, el alumnado se mantiene en una constante actividad intelectual, debido a la gran implicación e iniciativa que exige el trabajo de aprendizaje, según esta metodología.

En definitiva, el uso de estrategias motivadoras, inclusivas, flexibles, abiertas, que propicien la participación activa del alumnado se convierte en una herramienta fundamental para el desarrollo de cualquier asignatura. Pero se hace especialmente necesaria su práctica, en el desarrollo de la asignatura que nos ocupa, por cuanto que de la verdadera formación de los más jóvenes en los postulados inherentes a ella, depende la consolidación del sistema de valores necesarios para la convivencia democrática en nuestras sociedades.

Pero como reza el dicho: nadie puede dar lo que no tiene. Y en el caso de los docentes, si no poseen la formación necesaria tanto para enseñar los contenidos esenciales a la asignatura, como para captar la atención del alumnado y ganar su lealtad, no podríamos referirnos a su condición de “educadores”. Porque como lo señala Espot la profesión docente requiere del profesor su capacidad para “educar: educar la voluntad, educar el carácter y además educar el intelecto.”⁸⁷² Lo cual

⁸⁷² ESPOT, M.R.: Actitudes del profesor ante su propio trabajo. En ESPOT, M.R.: *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere.* Madrid: Wolters Kluwer

nos indica una vez más que es necesario, que los profesores en su tarea deben saber combinar su saber teórico y conceptual con su saber pedagógico y metodológico. Para ello se requiere que el docente esté dispuesto a formarse constante y permanentemente, con el objetivo de proporcionar ayuda adecuada y mejorada a sus alumnos.

9.4. Los Valores

Sabemos que la enseñanza de valores es uno de los puntos más difíciles del sistema educativo. Y es una de las causas por las que el gobierno español, en concordancia con la política de la Unión Europea, ha implementado su enseñanza y aprendizaje, no sólo transversalmente en todas las asignaturas del currículo, sino mediante la implementación de la EpC como asignatura obligatoria específica en tales cometidos.

La formación de los alumnos en el campo axiológico es una de las premisas del currículo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Lo es porque la educación de los alumnos en aras de la ciudadanía y de la convivencia requiere del conocimiento y, por tanto, del aprendizaje y el arraigo de actitudes mediadas por valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad, la justicia, la equidad, la solidaridad, entre otros, cuya expresión, en la realidad de la vida, sólo es posible cultivarla mediante el uso del

diálogo, la mediación y el consenso y la resolución pacífica de los conflictos.

En tal sentido, la escuela debe proporcionar conocimientos en cuanto al saber teórico de los valores, pero más importante aún, es la puesta en práctica de esos conocimientos teóricos con la intención de formar, en los alumnos y alumnas, las actitudes necesarias para vivir con los otros con arreglo a las normas consensuadas por la sociedad. Todo ello basado en el respeto a la autonomía de cada uno de los participantes en el proceso educativo, la cual debe estar basada en la conciencia libre y voluntaria para tomar las decisiones; y, en el uso de la razón dialógica, para que tales decisiones sean producto del consenso, de los acuerdos, del diálogo entre los que estén inmersos en algún tipo de conflicto.⁸⁷³

Pero como lo señala Sierra,⁸⁷⁴ la formación del alumnado en los valores esenciales a la convivencia, la democracia y la ciudadanía requiere de un profesorado formado y que actúe en plena coherencia con tales postulados. Es decir, el ejemplo del profesor es la estrategia didáctica y pedagógica por excelencia en ese sentido. Por tanto, el ejemplo del docente ha de mostrarse, por un lado, en cuanto al interés por su propio crecimiento y desarrollo, tanto intelectual como

⁸⁷³ BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: La educación moral en la escuela democrática. En BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001. Pág. 15-28

⁸⁷⁴ SIERRA y ARIZMENDIARRIETA, B. y PÉREZ, M.: La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. En: *Revista de Educación*, España: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, N° 342, Enero-Abril, 2007. Pág. 243-246

profesional. Por el otro, debe ser ejemplo de interés por su crecimiento humano, ético, moral, social.

En virtud de ello, en aras de alcanzar que los alumnos actúen de acuerdo a valores como el respeto, la solidaridad, el compromiso, la responsabilidad, la cortesía, la bondad, la camaradería, entre otros, no debe temer “movilizar, para el rendimiento singular, a *todas* las fuerzas del alma, corazón y fantasía, voluntad de victoria y percepción estética.”⁸⁷⁵

Porque, finalmente, la enseñanza de valores, y en consecuencia la educación, necesita que el proceso educativo sea planificado de tal modo, que permita la promoción, en perfecta coherencia y sintonía con los contenidos seleccionados y desarrollados, de las cualidades más valiosas de los alumnos que, además de los valores señalados, están referidas a: su capacidad de atención y concentración; su real y objetivo interés por el objeto tratado; la capacidad para desarrollar la conciencia moral, el juicio y la distinción entre los valores; la reflexión sobre la acción; la honestidad en la realización de las actividades.⁸⁷⁶

Las sub-categorías, en relación con la categoría de Los Valores, que analizaremos a continuación, se fundamentan, como en las anteriores categorías, en el análisis de los corpus obtenidos, en relación con el marco teórico y legal expuesto en la segunda parte de esta tesis doctoral.

⁸⁷⁵ SIMMEL, G.: Pedagogía escolar. España: Gedisa, 2008. Pág. 54

⁸⁷⁶ SIMMEL, G.: De la educación ética. En SIMMEL, G.: Pedagogía escolar. España: Gedisa, 2008. Pág. 163-180

9.4.1. Diversas posiciones frente a la normativa.

Sabemos que las normas, y el respeto a aquéllas, –sean del tipo que fueren: morales, legales, usos y convencionalismos sociales, religiosas– forman parte de los llamados valores compartidos, sobre las cuales “parece existir un acuerdo generalizado en el ámbito de su incidencia respectiva.”⁸⁷⁷ Los contenidos de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, establecidos de acuerdo a la norma específica, están permeados totalmente por actividades y estrategias encaminadas a la formación moral, ética y ciudadana de los estudiantes. De la observación del desarrollo de dicha asignatura hemos podido acceder a importantísimas oportunidades en las cuales, los alumnos y alumnas, han expresado su posición y han actuado de acuerdo a los valores que subyacen a sus distintos modos de vida, frente a las reglas generales imperantes en el centro escolar.

Para evidenciarlo citamos algunos ejemplos:

Caso A IES Gal-la Placidia”
<p>a) El cumplimiento de las normas como valor</p> <p>✓ Profesora: <i>-¿Qué es una Constitución?</i> Chico: <i>-Es un grupo de personas que...</i> Profesora: <i>No, una Constitución es un documento, no un grupo de personas.</i></p>

⁸⁷⁷ BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001. Pág. 84

Risas...

1: *-Vale, vale. Bueno, es un documento en el que se establecen leyes*

2: *- Es como el que recoge las principales normas*

Profesora: *- ¿Esas normas van dirigidas a quién?*

Algunos: *-A todos*

3. *-La Constitución es ese libro sobre el que los del Congreso dicen: "Juro..."*

Profesora: *- Ah, sí, los funcionarios deben jurarla. ¿Por qué deben jurarla?*

4: *-Porque son unos lacayos. (Risas del grupo)*

5: *-Porque así se comprometen a cumplir con su trabajo*

6: *-Porque sino se respetan no se puede vivir en paz*⁸⁷⁸

✓ Wilmar: *-Rosanna, si las normas son para todos, ¿por qué hay profes que nos quitan los móviles, pero ellos sí atienden las llamadas y los tienen encendidos todo el rato?*

Profesora: *-Bueno, eso es muy extraño. Ha de ser que tienen algo muy importante que atender.*

Wilmar: *-Pero las normas son para todos...*

Profesora: *-Bueno, Wilmar, espera a que seas grande, mayor, para que tengas también esos derechos... A propósito he escuchado un móvil, espero que no vuelva a sonar.*⁸⁷⁹

En la oportunidad de trabajar el tema que trata de las "Normas de Convivencia del plantel" (Octava Visita) la profesora les dice: *"Bueno, en general vosotros os quejáis mucho del documento de Normas de Convivencia del Plantel. Y quiero informaros que éstas son de cumplimiento obligatorio porque, si no existieran, la gente tiende a desfasarse de diversas maneras, cada quien haría lo que le viniera en gana, por tanto, son necesarias para que la gente actúe de manera similar y pueda lograrse la armonía y la convivencia."*⁸⁸⁰

⁸⁷⁸ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Primera Visita. Renglones 12 al 24. Pág. 63-64

⁸⁷⁹ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Octava Visita. Renglón 28. Pág. 110

⁸⁸⁰ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Octava Visita. Renglón 17. Pág. 109

De manera que la profesora introduce a los alumnos en la reflexión de que las normas son necesarias para la convivencia, porque sino la sociedad actuaría de forma anárquica. Como ha observado que los alumnos se quejan de las normas del instituto, en esa oportunidad deberán trabajar en grupos *“para crear cinco normas de convivencia, así como los respectivos castigos o medidas preventivas en caso de que no se cumplieren esas normas.”*⁸⁸¹

Hay un chico especialmente interesado por saber, si: *“¿Esas normas son tanto para los alumnos como para los profesores?”* (Percibimos que más que recibir información, la intención de sus preguntas es que la profesora declare directamente que las normas son para todos, es decir, que deben ser cumplidas tanto por los alumnos como por los profesores).

La profesora contesta que, *“claro”* deben ser cumplidas por todos. De manera que el chico insiste: *“Rosanna, si las normas son para todos, ¿por qué hay profes que nos quitan los móviles pero ellos sí atienden las llamadas y los tienen encendidos todo el rato?”*

La profesora pone en duda que esto suceda (aunque ella en algunas oportunidades lo ha hecho en clase, si bien siempre ha advertido a los alumnos que espera una llamada urgente, y que sólo por eso debía tener el teléfono encendido y pedía disculpas por ello): *“Bueno, eso es muy extraño. Ha de ser que tienen algo muy importante que atender.”*

⁸⁸¹ Ibid. Octava Visita. Renglón 18. Pág. 109

El chico protesta: “*Pero las normas son para todos...*” Evidentemente para él es una situación muy injusta.

La profesora contesta: “*Bueno, Wilmar, espera a que seas grande, mayor, para que tengas también esos derechos... A propósito he escuchado un móvil, espero que no vuelva a sonar.*”

La observación y el análisis de esta situación, nos remite a Trilla, cuando define la beligerancia *dogmática*, señalando que es aquella en la que el educador asume un comportamiento, mediante una fundamentación que no admite discusión. “Es decir, la beligerancia que no remite a razones o pruebas, sino a dogmas o «autoridades» presuntamente incuestionables.”⁸⁸² Y como lo señalan los corpus, el argumento esgrimido por la docente, para defender el derecho a usar los móviles, por parte del profesorado en el centro educativo, se fundamenta estrictamente en la “autoridad” otorgada en razón de ser “grande, mayor”.

Esta respuesta podría hacer entender a los alumnos que los adultos, en este caso los profesores, sólo por el hecho de serlo (adultos y, además, profesores), pueden saltarse el cumplimiento de las normas, como un derecho que les asiste. O como lo señala Reymond-Rivier es el reinado de la gerontocracia, es decir, el mérito es función de la edad.⁸⁸³

⁸⁸² BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001. Pág. 87-88

⁸⁸³ REYMOND-RIVIER, B.: *El desarrollo social del niño y del adolescente*. España: Herder, 1977. Pág. 162

Consideramos que una respuesta de esta naturaleza contradice el propósito del tema que es el respeto a las normas del instituto, y más allá de las paredes del centro, el cumplimiento de las normas establecidas y consensuadas legal y socialmente. Situación que evidencia además violencia institucional (por parte del profesorado) hacia las normas y hacia los propios alumnos y otros colegas que sí cumplen con las normas del centro, lo cual no colabora con la asunción, por parte del alumnado, de su instituto como referente de aprendizaje, autoridad y respeto frente a los jóvenes.

Caso B IES “Valldemossa”
a) El cumplimiento de las normas como valor

En nuestras jornadas de observación no tuvimos la oportunidad de presenciar clases relacionadas con el funcionamiento del Centro Escolar, como tampoco sobre los Derechos Humanos, la Constitución y las Normas que regulan las relaciones entre los miembros de la sociedad. Ignoramos si fueron desarrolladas o no por cuanto que nuestro periodo de observación comenzó a finales de noviembre, en virtud de que fue el momento en que recibimos la autorización, por parte de la dirección del IES “Valldemossa”, para asistir como observadora no participante a las clases de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.

Sin embargo, de los corpus registrados en el Caso B, podemos deducir que, en general, en el Instituto reina un respeto por las normas establecidas para regular las interrelaciones de sus miembros. De hecho, en casi todas las oportunidades de la asistencia al Instituto hemos tenido que esperar en los asientos para las visitas hasta que sonara el timbre: es una de las reglas, no se puede estar deambulando por los pasillos. Igualmente, los alumnos debían esperar fuera del edificio, en los asientos del parque público que está justo al frente del Instituto, hasta que sonara el timbre, que indicaba que finalizaba una hora y comenzaba la otra, para que los porteros procedieran a abrirles las puertas.

Otra de las normas señala la prohibición de correr o gritar por los pasillos y, en general, (con escasísimas excepciones) fue una norma cuyo cumplimiento tuvimos la oportunidad de constatar.

Igualmente, en cuanto al acatamiento de las normas en el aula (llegar con puntualidad, cumplir con las obligaciones escolares, cumplir con las normas de comunicación, etc.) consideramos que el grupo las cumplía de manera natural, lo cual indica que son normas que están interiorizadas y que, por tanto, forman parte del conocimiento adquirido que colabora con la buena convivencia en el plantel.

9.4.2. Implicación del educador en la defensa de los valores consensuados

La intervención del educador en la promoción y en la defensa de los valores, establecidos como necesarios para las buenas interrelaciones en el centro escolar, es una de las exigencias del proceso educativo. En tal sentido, la mediación y la acción adecuada del docente, en el difícil campo de los valores, en una asignatura de reciente cuño, como la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, le exige un conocimiento suficiente, del complejo proceso de enseñanza y aprendizaje de los mismos.⁸⁸⁴

En tal sentido, requiere conocer y manejar algunos aspectos relacionados con la Axiología de la educación y la ética educativa, en la pretensión de intentar configurar el proyecto de la EpC, a partir del valor de la enseñanza de sus contenidos.⁸⁸⁵ Igualmente, es necesario que en su haber intelectual estén suficientemente instalados, los postulados de diversas teorías psicológicas que le ayudarán a comprender el comportamiento de los grupos etéreos con los que trabaja, así como las etapas de desarrollo cognitivo y moral de los mismos.⁸⁸⁶ También es necesario el conocimiento de los aspectos filosóficos y legales que sustentan el currículo específico de la

⁸⁸⁴ RAMOS, M^a. G.: Programa para educar en valores, aporte a la formación permanente de los docentes. En RAMOS, M^a. G.: *Programa para educar en valores. La educación que transformará al país.* Caracas: Paulinas Editorial, 2007. Pág. 19-36

⁸⁸⁵ PUIG R., J. M^a Y MARTÍN G., X., *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica,* Barcelona, Edebé, 1998.

⁸⁸⁶ HERSH., REIMER, J. Y PAOLITTO, D., *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg.* Madrid: Nancea, 1984.

asignatura, en función de la política estatal en relación con la asignatura.⁸⁸⁷

Tales conocimientos, además de la expresión, mediante el ejemplo y la práctica, de los valores que subyacen a los contenidos específicos de la asignatura, posibilitarán el éxito y la eficacia de los mismos.

A continuación presentaremos algunos ejemplos que dan cuenta de la acción del docente frente a las actitudes de los alumnos ante los valores implícitamente consensuados en las interrelaciones diarias en el aula.

Caso “A” IES “Gal-la Placidia”

a) El respeto

✓ Es de acotar que, a pesar de que el inicio de la hora fue difícil, la profesora logró el control y la disciplina del grupo y la exposición de su media hora transcurrió ordenadamente.

La mayoría de los chicos escucharon y participaron respetando el derecho de palabra y el orden en el salón,⁸⁸⁸

✓ Profesora: Así, que les pregunta: *¿El hecho de que cada uno vea la realidad o su existencia de una manera distinta es una razón para que viváis en continuos enfrentamientos?* Los chicos casi a coro contestan que no, que no tenemos por qué esperar que todos seamos iguales.⁸⁸⁹

✓ La profesora les dice que la aparición de un conflicto no debe

⁸⁸⁷ RAMOS, M^a. G.: Programa para educar en valores, aporte a la formación permanente de los docentes. En RAMOS, M^a. G.: *Programa para educar en valores. La educación que transformará al país*. Caracas: Paulinas Editorial, 2007. Pág. 19-36

⁸⁸⁸ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Primera Visita. Renglones 28 y 29. Pág. 64

⁸⁸⁹ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Tercera Visita. Renglón 22. Pág. 77

convertirse en una razón para perder amigos; que un conflicto debe suponer la búsqueda de su resolución y que la mejor manera es a través del diálogo, de la conversación, el respeto y el entendimiento.⁸⁹⁰

✓ Profesora: *En pocos días vamos a tratar sobre valores y cada uno de ustedes va a trabajar tres de ellos y sé que el valor que más va a salir es el respeto y podremos notar que es el que menos usamos en ningún ámbito y menos en las aulas de la escuela. Por eso yo quiero que vayamos reflexionando acerca de lo que es el respeto, porque aquí está pasando algo que no me gusta nada.* (En las últimas filas Wilmar y otro joven, Erick, se molestan entre sí sin atender para nada las palabras de la docente)⁸⁹¹

b) La Solidaridad

✓ Profesora: *vamos a aprovechar para recordar la hermandad de países que tenemos en nuestro salón.*⁸⁹²

✓ *-Bueno, os pido que ayudéis al Jonathan, porque la mayoría sabéis lo que es sentirse el recién llegado.*⁸⁹³

Ya hemos señalado las características del grupo en el caso del IES “Gal-la Placidia”. Igualmente, hemos descrito mediante el uso de corpus en reiteradas oportunidades, –en los apartados de las sub-categorías sobre los conflictos y la violencia, en la categoría de la convivencia en el aula–, la situación de indisciplina, prácticamente general, reinante en la clase del caso “A”.

De manera que las ocasiones de observar el uso de actitudes de respeto, colaboración, solidaridad, como podemos evidenciar de los corpus arriba presentados, fueron escasas. La docente en muchas ocasiones hubo de recurrir a llamados de atención y a la aplicación de

⁸⁹⁰ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Tercera Visita. Renglón 23. Pág.77

⁸⁹¹ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Sexta Visita. Renglón 24. Pág. 100

⁸⁹² Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Quinta Visita. Renglón 18. Pág. 90

⁸⁹³ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Quinta Visita. Renglón 22. Pág. 91

algunas sanciones a aquellos alumnos y alumnas que no acataran las normas y órdenes establecidas, entre ellas que se ubicaran en sus mesas, atendieran y se dispusieran a trabajar. Tales sanciones, e incluso las amenazas constantes (como el enviarles a la dirección o bajarles puntos por mal comportamiento,) fueron usadas como alternativa frente a la indisciplina recurrente.

La repetición constante de estas actitudes de desinterés, indisciplina, irrespeto, de algunos alumnos en el aula, que ocasionaban interrupciones y molestias en la clase nos ha llevado a interrogarnos acerca de los motivos de las mismas. Tal reflexión nos invita a plantearnos si tales actitudes y acciones eran o no deliberadas. Es decir, si estos alumnos iban a su clase con la intención expresa de comportarse de una o de otra manera, o simplemente respondían (quizá inconscientemente) a las demandas del grupo en el que estaban integrados, no en tanto que alumnos, sino en tanto que personas que comparten unas ciertas y parecidas (o iguales) características y condiciones socio culturales, como por ejemplo: ser inmigrantes, latinoamericanos, adolescentes, varones (los casos de violencia entre las chicas fueron escasos); y, además, sentirse confundidos en cuanto a los comportamientos socialmente aceptables y deseados, tanto en la región geográfica del continente a la cual se ha pertenecido, como en la que les “ha tocado” vivir y tratar de asimilar en el presente.

La búsqueda de respuestas a estas incertidumbres, nos conduce forzosamente a las reflexiones presentadas en el inciso correspondiente a la categoría sobre el Método Didáctico utilizado por la profesora. Así lo consideramos porque entendemos que existe una

relación inseparable entre: las estrategias y actividades planteadas y aplicadas en el desarrollo de la asignatura por parte de la profesora; la actitud general de los alumnos frente a la EpC; y, en cuanto a los valores que sustentan sus interrelaciones cotidianas.

Especial referencia al valor de la Justicia

Consideramos necesario incluir este valor de la Justicia, en el caso “A”, debido a una situación incómoda en el aula por el Robo de una mochila. (Según palabras de la profesora “ya han ocurrido varias veces”)

Situación observada:

Hay una mochila sobre el escritorio de la profesora y ella pregunta de quién es. Erick dice que es suya y que se la han tirado allí.

Profesora: - *¿Quién ha tirado la mochila de Erick en mi mesa?*

Wilmar: - *Yo fui porque también tiraron la mía...*

Profesora: - *Wilmar, ¿tú crees que esa es la mejor solución? Si todos decidís solucionar así, el problema no se termina nunca.*

Wilmar: - *¿Y qué quieres que haga? ¿Qué permita que tiren la mía siempre?*

Erick: - *¿Por qué tira la mía si yo nunca he tirado la suya?*

Rosanna: - *No es la primera vez que esto sucede. Además tenemos pendiente el problema de la mochila de Manolo. Ya sabéis que a Manolo le han robado la mochila con sus útiles y luego apareció tirada en la basura. Así que os pido que digáis quién fue. (No hay respuesta, nadie sabe o no quieren decirlo) Si nadie asume la responsabilidad o nadie dice quién fue tendré que aplicar una sanción: entre todos debéis pagar la mochila y los útiles de Manolo.*

David: - *¿Por qué nos van a castigar a todos por una persona? Eso es injusto.*

Profesora: - *No se hable más del asunto. Si no hay responsables, entonces todos asumiréis la culpa. Esta tarde tendremos que tratar dos asuntos: Hablar y reflexionar sobre los resultados de la evaluación y sobre el problema de los robos, que ya han ocurrido varias veces y hay que solucionarlo.*⁸⁹⁴

⁸⁹⁴ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Décima Tercera Visita. Rengl. 14 al 22. Pág. 128-129

Interpretación de la situación

La pérdida de objetos y útiles escolares es un fenómeno que ocurre con frecuencia, en el aula del caso "A". Por tanto, ante el último incidente, que consiste en la pérdida de una mochila con todos los útiles de un chico, (que luego apareció tirada en la basura sin los útiles), la profesora recurre a pedirle al grupo que quien lo haya hecho asuma la responsabilidad, o, que si alguien lo sabe que lo diga. Ninguno sabe ni dice nada. En consecuencia la profesora procede a amenazar (esta vez si cumplió la amenaza): *"Si nadie asume la responsabilidad o nadie dice quién fue tendré que aplicar una sanción: entre todos debéis pagar la mochila y los útiles de Manolo."*

Ante esta sanción uno de los chicos expresa su inconformidad con tal medida: *"-¿Por qué nos van a castigar a todos por una persona? Eso es injusto"*.

Sin embargo, la profesora se mantiene incólume, no va a permitir que sigan sucediendo estos eventos sin que no haya nunca ningún responsable. De ahora en adelante, cada vez que se pierda algo, todos deberán pagar el valor del objeto perdido o dañado, porque ya está cansada de revisar las mochilas cada vez que esto sucede. De hecho, en esta misma oportunidad, Manolo acusó que había colocado, al entrar a clase, su gorra debajo de la mesa y a la hora de la salida la gorra había desaparecido.

Antes de salir, la profesora procede a revisar todos los bolsos y mochilas pero en ninguno estaba la gorra. Cuando ya se ha marchado

la mayoría, yo, en un afán de colaboración, me he puesto a mirar por todas partes y vi una gorra debajo de una de las mesas. Así que me acerqué a la profesora y a Manolo y les señalé el lugar donde estaba “una gorra”.

Efectivamente era la gorra de Manolo y estaba en la mesa de una de sus compañeras que, antes del incidente, había solicitado permiso para ir al lavabo. Cuando regresó, la profesora le preguntó por qué tenía la gorra del Manolo, y la chica contestó que era para hacerle una broma, que siempre se lo hacía y Manolo lo ratificó. Así que una broma generó todo un incidente de revisión de mochilas a todos los alumnos, de dudas ante el desconocimiento del paradero de la gorra y acentuó aún más el clima de recriminaciones, por parte de la profesora, hacia el grupo.

Como podemos observar, ante situaciones tan difíciles de controlar y de solucionar, la profesora se ve obligada a aplicar sanciones colectivas, como una manera de frenar que tales hechos se repliquen en el aula y en el centro educativo. Pero las sanciones colectivas, en cuanto que no aclaran directamente la relación entre la infracción cometida y el infractor o los infractores, no permite la posibilidad de que su aplicación contenga en sí misma un contenido pedagógico y educativo.

De manera que la aplicación de decisiones de esta naturaleza debilita la comprensión que, sobre ideales como la justicia y la equidad, puedan tener los alumnos, por cuanto que no pueden entender y asimilar el que deban sufrir una sanción por algo que no han hecho,

pues como lo ha expresado la profesora: *“No se hable más del asunto. Si no hay responsables, entonces todos asumiréis la culpa”*.

En este sentido, es necesario establecer que uno de los postulados en relación a la aplicación de sanciones y castigos educativos y /o pedagógicos exige que, ante una acción incorrecta, la reacción del docente debe hacer primero expreso al alumno que eso no debe suceder, fundamentando y contextualizando adecuadamente el por qué no puede suceder nuevamente. Debe cumplirse con esta formalidad para que el alumno no lo considere sólo como una prohibición establecida por el docente, sino más bien que comprenda que tal obrar es incorrecto y, por tanto, él ha obrado incorrectamente. Lo cual justificará ante sus ojos el castigo o la sanción impuesta.⁸⁹⁵

Porque como bien lo señala Simmel:

Cada reto injusto, cada descuido en el estímulo, cada desconfianza infundada, cada modo de tratamiento irónico y burlón, cada no-entender su individualidad y su tipo de talento, cada retro-traimiento tras otro, puede causar, hasta en la palabra singular que enuncia el docente, una obstaculización o depresión, por intermedio de la cual se sigue, como consecuencia, el perdurable daño interno (también intelectual).⁸⁹⁶

⁸⁹⁵ SIMMEL, G.: De los castigos. En SIMMEL, G.: Pedagogía escolar. España: Gedisa, 2008. Pág. 111-123

⁸⁹⁶ SIMMEL, G.: De los castigos. En SIMMEL, G.: Pedagogía escolar. España: Gedisa, 2008. Pág. 111-123

En consecuencia, consideramos que la aplicación de sanciones colectivas, que además de castigar y sancionar a muchos inocentes vulneran su confianza, la seguridad y sentimientos, no constituyen la vía idónea para solucionar problemas como el planteado.

Caso “B” IES Valldemossa”

a) El respeto

✓ Entramos al aula y pacientemente, sin emitir ninguna palabra, espera a que los alumnos se sienten, y, una vez que están en silencio, procede a darme oportunidad para que me presente y les informe acerca de lo que voy a hacer allí, con ellos.⁸⁹⁷

✓ He llegado unos minutos antes. Cuando suena el timbre me dirijo hacia el salón; la profesora de la hora anterior ya se ha marchado; los chicos ya han entrado y esperan sentados en sus pupitres conversando entre ellos en parejas de dos o tres y siempre de acuerdo a la mesa que les corresponde. Llega la profesora y antes de comenzar la clase, atiende a un alumno que le ha pedido consultar algo con ella. Los alumnos siguen conversando y van aumentando demasiado la voz, por lo cual, la profesora les llama la atención, diciéndoles: “-Os agradecería que hicierais silencio para poder comenzar la clase. En caso contrario, estoy dispuesta a escuchar la clase en la voz de alguno de vosotros.” El grupo reacciona inmediatamente en actitud de respeto hacia ella.⁸⁹⁸

✓ Los alumnos hablan incesantemente. La profesora está esperando que todos estén sentados y en silencio para iniciar la clase. No necesita llamarles la atención, ellos entienden que hasta que no hagan silencio total no comenzará la clase.⁸⁹⁹

✓ La clase escucha y observa atentamente. Están cautivados por la exposición que tiene bellas imágenes, algunas tomadas por los propios alumnos.⁹⁰⁰

b) La Solidaridad

Los chicos no están contentos con los resultados. La profesora hace

⁸⁹⁷ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 1ª Visita. Renglón 7. Pág. 201

⁸⁹⁸ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 3ª Visita. Renglón 5. Pág. 212

⁸⁹⁹ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 5ª Visita. Renglón 5. Pág. 225

⁹⁰⁰ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 12ª Visita. Renglón 8. Pág. 257

reconocimiento público y felicita a quienes han hecho un buen esfuerzo por mejorar. Los gestos de los alumnos son de solidaridad hacia los que no han salido bien o de alegría por los que han sido muy buenos.⁹⁰¹

Prof. – Tengo que hacer reconocimiento público de Marc. Corregir su examen fue un placer de los dioses. Se nota que se esforzó y sacó un 7,25. Es uno de los primeros que se ha superado, porque nunca, nunca, me había aprobado con más de 5 puntos y ha subido a 7,25. Queda muy bien el Marc, bien por él, presentó el examen pulcro, ordenado y muy bien escrito. El lunes, díganle, felicítenlo. Hay otra persona que realmente hizo lo debido que fue repasar el powerpoint dos y ha hecho un examen realmente brillante que es la Andrea con un 10, redondo, perfecto. Y después tenemos que nombrar a otro personaje, el Andreu, que no sé cuando ha aprendido a trabajar tan bien, pero ha hecho un examen brillante, perfecto (todos los alumnos aplauden). La profesora sigue entregando los exámenes; los alumnos van comentando entre ellos sus exámenes⁹⁰²

Es de hacer notar, y eso se evidencia de la lectura de las observaciones transcritas que, en general, el grupo de alumnos de la clase del 3º B del IES “Valldemossa”, en el aula, hacen uso cotidiano de actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad hacia su profesora y hacia sus compañeros. Los alumnos ante su profesora se comportan de manera abierta, natural y se relacionan con ella con afecto y cariño, sin que esto sea causal para menoscabar su autoridad y el respeto debido a esta autoridad cuando así lo requiere la situación.

Si bien es cierto, como lo indica Arendt, que la autoridad no es más que otra forma del ejercicio del poder o la dominación de unos sobre otros, también es cierto, tal como lo señala la autora, que su principal característica es que aquéllos a quienes se le pide obediencia,

⁹⁰¹ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 20ª Visita. Renglón 8. Pág. 281

⁹⁰² Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 20ª Visita. Renglón 9. Pág. 281

lo hacen sin que sea preciso ejercer ningún tipo de coacción ni de persuasión. Esto sólo es posible cuando, la persona o la entidad que detenta la autoridad, permanece investido de ella, en tanto que goza del respeto y del reconocimiento de quienes están bajo su mandato.

Consideramos que esta es la situación de la profesora del caso B. Los alumnos, sin necesidad de coacción ni de persuasión, manifiestan reconocimiento ante el trabajo, el conocimiento, la didáctica, etc., de su profesora y, en virtud de ello, las muestras de respeto, diálogo y solidaridad sobrepasan considerablemente las ocasiones de acciones que generan problemas y conflictos. Esta situación, evidentemente, es favorecedora para la formación de los alumnos y alumnas en cuanto a los valores de la ciudadanía y de la convivencia.

9.4.3. Implicación del educador ante cuestiones controvertidas

Las cuestiones controvertidas hacen referencia a la aparición de un conflicto de valores. Es decir, hay un conflicto de valores cuando ante un objeto de determinado, ante una cuestión determinada, “existen distintas opciones que tratan de fundamentarse mediante referencias axiológicas diferentes.”⁹⁰³

⁹⁰³ TRILLA, J.: Educación y valores. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. Biblioteca virtual de la OEI En <http://www.oei.es/oeivirt/rie07a04.htm>

El análisis de temas controvertidos mediante la presentación de dilemas, (reales o ficticios), es una de las estrategias establecida en los libros de textos y sugerida en el currículo básico de la asignatura. Se constituye en uno de los pilares fundamentales para ayudar en la formación de valores y actitudes que encaminen a los alumnos y alumnas en el desarrollo de su conciencia moral, para clarificar además el valor de las interrelaciones sociales, y la importancia de la toma de decisiones acordes con dichos valores.

En los términos expuestos en el capítulo 4, apartado 4.5.2., la implicación del docente ante estas cuestiones controvertidas, puede adoptar dos formas distintas: la neutralidad, que consiste en la ausencia de posicionamiento del docente ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado; o la beligerancia, que señala lo contrario. Es decir, el docente, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, se posiciona abiertamente y esgrime argumentos y razones para la defensa de su posición.⁹⁰⁴ Y, en todo caso, la asunción de una posición u otra, siempre está vinculada al tipo de valores que entren en juego.

En virtud de ello recurrimos a la exposición de las situaciones específicas en las que se desarrollaron los contenidos de los Temas controvertidos para evidenciar, la implicación de las docentes de la muestra, así como la importancia de los mismos en la formación y asunción de un sistema de valores que encamine a los alumnos, a

⁹⁰⁴ BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001. Pág. 76-77

asumir responsable y autónomamente sus decisiones de acuerdo a las normas morales, cívicas y ciudadanas.

Caso A: IES “Gal-la Placidia”

Situación observada

Profesora: *Bien, estamos tratando las distintas maneras de resolver conflictos. ¿Alguno sabe lo que significa Temas controvertidos?... ya sabemos que todos en nuestras vidas tenemos problemas, y quizá si a algunas personas se les hubiese enseñado a aprender a resolver sus problemas y conflictos, no recurrirían a la violencia y a modos que lo que ocasionan son más problemas.*

Por eso, si alguno de vosotros tenéis algún problema que no podáis solucionar, no dudéis en decírmelo, o en pedir que os ayude a resolverlo. Yo por lo menos buscaré una persona que sirva de mediador para ayudarlos a resolver esos problemas. Ahora bien, os pregunto: ¿sabéis lo que es una controversia? ¿Qué es una controversia?

Entre las respuestas que dieron los alumnos están:

1. *-Es un debate*
2. *-Son problemas*
3. *-Son discusiones*

Profesora: *-Un tema controvertido es aquel que sugiere diversas posiciones y que puede herir susceptibilidades.*

Para apuntalar esta afirmación la profesora recurre a los casos señalados que están en las hojas, (antes les ha entregado unas fotocopias), y procede a someterlos a discusión. En primer lugar lee el caso del pentapléjico Jorge León. Pregunta qué significa pentapléjico.

Meritxei: *Es una persona que no puede mover ninguna parte de su cuerpo.*

Profesora: *Bien es una persona que está impedida físicamente para valerse por sí mismo. Pero ¿por qué creen ustedes que la juez decidió archivar el caso? ¿Es lógico pensar que una persona que no puede mover ninguna parte del cuerpo haya sido capaz de matarse por sí solo? Es este hecho el que ha causado la controversia. El preguntarse hasta dónde, hay*

responsabilidad de terceros, máxime cuando el día anterior había enviado un e-mail pidiendo ayuda para terminar con su vida.

Niña: Alguien tuvo que ayudarlo a morir. Eso es eutanasia.

Profesora: pero ¿porqué tenían que ayudarlo a morir?

Niña 2: Porque él se quería morir

Niña 3: Él se suicida

Profesora: ¿Sabéis lo que es la eutanasia?...La eutanasia puede definirse como la inducción a la muerte que una persona le presta a otra, para que con la muerte, cesen los sufrimientos del enfermo (personas en coma, tetra o pentapléjicos, cáncer terminal) ya que dicho enfermo no puede valerse por sí mismo para terminar con su vida. Es la llamada muerte por compasión. Este es un tema ético- moral muy complicado; es un tema controvertido. Erick (quien no está atendiendo a la clase) ¿por qué crees que la eutanasia es un tema controvertido?

Erick: ... eh, por la muerte...

Niña: porque algunos piden que no se les desconecte...

Profesora: pero, ¿por qué piden que no se les desconecte?

Niña 2: Yo creo que es por creencias religiosas que consideran que es aberrante. Es como el aborto.

Niña 3: Yo estoy de acuerdo con el aborto

Maroual (niño marroquí): ¡Es que ya has abortado!

Profesora: Maroual, aquí no estamos para acusar o señalar a nadie, menos aún para juzgar. ¿Dime por qué dices eso?

Niña 3: Yo sólo he dicho que estoy de acuerdo con el aborto

Maroual: Por eso mismo...

Profesora: Si estamos aprendiendo a resolver conflictos, y hemos dicho que no debemos acusar ni señalar a nadie, es bueno que entendamos que no debemos utilizar ningún momento de nuestras vidas para estar hablando mal de nadie, ni para someter a nadie a señalamientos que pueden ocasionar muchos daños. Así que si abrimos la boca sea para decir algo apropiado y no sólo tonterías.

Niño: *Yo no entiendo, ¿cómo pudo haber escrito en Internet si no se podía mover? Creo que fingía...*

David. *Ese caso lo pasaron en una película que se llamaba "Mar adentro"*

Profesora: *Exactamente y en ella...*

Wida: *¿Y si la vemos todos?*

Profesora: *Buena idea, voy a organizar todo para verla y luego comentarla. Erick, cuando te pregunto algo te quedas mudo como una pared, pero cada vez que te miro estás hablando.*

Erick: *Perdona, perdona...*

Profesora: *Se acabaron los perdones, o atiendes o te vas... Bien, continuemos. Vamos ahora con el segundo caso que trata sobre La Primera Clonación Humana.*

Luego de la lectura la profesora explica que: *-hasta el día de hoy lo que el avance científico ha reconocido es el transplante de órganos, pero esto no ha permitido solucionar muchos casos, debido a que no hay suficientes órganos donados. Por lo cual, hay muchos enfermos que no pueden curarse, porque no cuentan con un órgano y su caso no puede solucionarse. Entonces, lo que se pretende con la creación de las células madre es buscar la regeneración de los tejidos, ya sabemos que los órganos están formados por tejidos, así que esto permitiría, según las teorías, la creación de órganos a partir de células madre.*

Wida: *¿Esas son las de la mamá cuando nace el bebé?*

Profesora: *No, Wida. Trata de la creación de embriones a partir de células no fecundadas. El hecho de que se esté trabajando con ellas tiene la finalidad de reproducir tejidos y a la larga, reproducir órganos a partir de dichas células madre. Pero ¿por qué el crear tejidos a partir de la creación de embriones con células madre no fecundadas es un tema controvertido?*

Meritxei: *porque se está matando el embrión.*

Niña: *es como un asesinato*

Wida: *Pero si hoy día todo el mundo está matando a sus hijos...*

Profesora: *Yo no voy a posicionarme. Yo quiero que le deis la vuelta al asunto. Antes estábamos aprendiendo a solucionar problemas con personas,*

ahora podemos observar que los problemas aparecen ante determinados temas como en el siguiente caso que se llama Esta violencia genuinamente americana.

La profesora lee el artículo en el que se menciona el asesinato en una escuela “amish” y pregunta si saben lo que significa “amish”.

Wida: Son personas que viven en sus pueblos tal como se vivía antes...

Niño: son como hippies

Profesora: Básicamente son protestantes y viven como se vivía a finales del siglo XIX. En principio son muy pacíficos y son extremistas en el cumplimiento de sus normas de convivencia, de la no violencia, se niegan rotundamente al uso de la tecnología, desconfían del Internet y de cualquier técnica de comunicación de este tipo.⁹⁰⁵

Interpretación de la situación:

El desarrollo de la clase sobre los temas controvertidos (uno de los objetivos establecidos en el currículo con sus correspondientes contenidos e indicadores de la evaluación) me ha dejado francamente sorprendida por el conocimiento y el interés de los chicos sobre temas tan complicados como la eutanasia, las escuelas “amish”, la pentaplejia, etc.

Como sabemos el tratamiento de temas controvertidos en el aula como técnica para lograr el posicionamiento moral de los chicos y chicas y su tránsito de un estadio a otro, tal como lo señala la escala de estadios de Kohlberg,⁹⁰⁶ requiere por parte del docente una cierta formación teórico-práctica en este campo. Así lo hemos establecido en

⁹⁰⁵ Anexo 1. Caso A. IES Gal-la Placidia. Quinta Visita. Pág. 22-25

⁹⁰⁶ KOHLBERG, L.: *Educación moral*. España: Gedisa, 1997

el capítulo 6 de este trabajo. Lo que se pretende es que el docente, al aplicar los pasos específicos de la técnica de desarrollo moral, pueda hacer tambalear las posturas de los chicos, frente a los dilemas morales, a través de preguntas, en las que se evita su posicionamiento particular, pero se estimula a que los alumnos revisen críticamente los suyos propios.

A la profesora del caso “A” le faltó la elaboración de preguntas que hicieran posicionarse a los alumnos, (sólo una niña dijo que estaba de acuerdo con el aborto, pero este no era el tema controvertido tratado), y luego hacerlos dudar de esos posicionamientos, para cerrar la clase con la confrontación de las actitudes y los postulados teóricos axiológicos necesarios para su asunción en la práctica cotidiana, en total relación con la búsqueda de un ciudadano comprometido con su realidad, como objetivo de la materia.

En resumen, la docente presentó al grupo los temas controvertidos, a través de unos dilemas sugeridos en el libro de texto, pero fue pasando de un dilema al otro, sin motivar a los alumnos a su posicionamiento moral frente a tales controversias morales y sociales. Esta situación entonces, nos remite a la necesidad de que el docente encargado de dictar la asignatura deba recibir, en el peor de los casos, una mínima formación en cuanto al desarrollo moral de los niños y adolescentes, si se quiere apostar al éxito en los objetivos de la asignatura.

Caso B: IES “Valldemossa”

Situación Observada⁹⁰⁷

...comienza la clase con un repaso de la discusión de casos que tienen que ver con la responsabilidad y confrontaciones frente a casos controvertidos. Uno de los casos discutidos se relacionó con la película “12 hombres sin piedad”, que todos vieron en las clases pasadas. Igualmente discutieron acerca del caso de la película “La Ola” que vieron en tutoría y que les sirvió de referencia en Sociales para aprender el concepto de Autocracia.

El segundo caso se centró en la discusión de un caso de la vida real, el asesinato de una chica de 14 años por parte de dos amigos, en una población de Cataluña.

Profesora: - *La investigación realizada aún no es concluyente; se está tratando de determinar si esto fue un acto razonado, o si los jóvenes carecían de capacidad mental para premeditarlo.*

Alumna: -*¿Se sabe por qué ella bajó a esa hora?*

Alumno: - *lo único que se sabe es que el chico llamó por el telefonillo y le pidió a la chica que bajara...*

Alumno:- *Sí, y ella le pidió permiso a los padres para bajar, sólo cinco minutos.*

Alumna: - *Pero ¿cómo los padres no iban a notar que tardaba mucho...?*

Alumno: -*Claro que lo notaron, y cuando vieron que no volvía bajaron a buscarla por los alrededores y luego fueron a la policía.*

Profesora: -*Bueno, estaremos atentos a este caso para luego discutirlo en clase*

En la clase de hoy se comienzan a dar las pautas para un trabajo de investigación sobre las características Sociales de los barrios Nou Barris y Sant Andreu y otro tema que es el de La Responsabilidad Social. Este es el punto que cerrará el tema.

La profesora les recordó que deben traer un texto impreso, que les entregó en la clase anterior puesto que lo necesitan para el trabajo en la clase de hoy.

Hoy les entrega un nuevo texto “Història del barquer” que contiene una historia ficticia de un asesinato y los chicos deben responder las preguntas sobre responsabilidad allí establecidas.

⁹⁰⁷ Anexo 3. Caso B. IES Valldemossa. 1ª Visita. Pág. 142-144

Profesora: *-os pido que reflexionéis acerca de quién es el responsable moral de lo que sucede (El asesinato de Anna).*⁹⁰⁸

Luego de la lectura del texto la profesora les entrega un pequeña ficha para que los alumnos contesten a una pregunta y luego que las entregan las organiza de acuerdo a las respuestas dadas.

Algunos chicos tardan en entregar porque dudan acerca de quién tiene más responsabilidad en la muerte de Anna. Los chicos hablan y cada vez va subiendo más la intensidad de los ruidos, entonces, un chico que está molesto ante tanto ruido, levanta a su vez la voz para pedirles que se callen.

La profesora los organiza en grupos, colocando en cada uno alumnos con distintos criterios. Cada uno de los integrantes se ha decantado por el que consideran tiene la responsabilidad de la muerte de Anna. Luego, en 15 minutos deberán establecer los criterios que les han llevado a escoger a su responsable, y el grupo deberá ponerse de acuerdo para determinar un solo responsable de cuatro posibilidades que presenta el caso ficticio, de modo que cada grupo está conformado por 4 alumnos.

Los alumnos responsablemente comienzan en sus grupos a establecer y defender sus criterios.

Mientras los alumnos discuten y defienden sus argumentos, he podido pasar por cada uno de los grupos a escucharlos y he notado que tienen gran capacidad argumentativa, buen léxico y razonamiento claro y lógico. Han pasado los 15 minutos; la profesora escribe en la pizarra los posibles responsables (Joaquín, Antoni, Cristina, Anna y otros) y solicita los argumentos que esgrimen los alumnos para responsabilizar a cualquiera de ellos.

Chica: *-El responsable es el Joaquín por dejarla sola*

Chico: *- Es el Joaquín por provocarle la depresión*

Chico: *Es el Joaquín por no cambiar de trabajo*

⁹⁰⁸ El caso trata de Anna, una mujer desempleada, que está harta de la soledad en que vive ya que, Joaquín, su esposo, trabaja de día y de noche debido a que es viajante. Ella le reclama que cambie de trabajo, pero pasa el tiempo y nada cambia. Un día Anna decide llamar a Antoni, su antiguo novio, y le cuenta su situación. Antoni la invita a su piso y Anna lo acompaña pero cuando nota que se ha hecho de noche ella decide marcharse, por lo que le pide que la acompañe a su casa pues es muy tarde. Antoni le ofrece que se quede a dormir, pero Anna se niega porque teme que su marido regrese y no la encuentre en casa. Antoni molesto le dice que se vaya sola. Asustada, Anna sale a buscar el autobús, pero como era una noche oscura en una calle solitaria nota que alguien la sigue, cuando voltea ve a un hombre con un cuchillo en la mano. Se mete en una portería y llama a Cristina quien es hermana de Joaquín y su mejor amiga, le cuenta todo lo que ha pasado y le pide que la busque en su coche pues tiene miedo. Cristina le recrimina a Anna su actitud y molesta le cuelga el móvil negándose a ayudarla. Anna se marcha sola a buscar un taxi y justo cuando está a punto de parar uno, es atacada por un loco que se había escapado de un manicomio quien la apuñala y la mata.

Chica: *Es el Joaquín por haberla abandonado*
Chico: *-Es el Antoni por egoísta*
Chico: *-Es la Cristina por haber traicionado a su amiga*
Chica: *-Es la Cristina por no haber dado socorro en una situación límite*
Chico: *-El Manicomio, por negligencia institucional*
Chico: *-La Anna por irresponsable y haberse expuesto a esa situación al salir con otro que no era su esposo*

Suena el timbre (me vuelve a sorprender por la intensidad y el sonido tan chocante), por lo cual la profesora les indica que continuarán en la próxima clase, para concluir esta discusión. Los chicos recogen sus útiles y se marchan.

Interpretación de la situación:

En la entrevista realizada a la profesora del caso B, nos ha señalado que ella entiende que la idea de la asignatura es: *“Hacer comprender al adolescente de quince años que la facultad de razonar es lo que los convierte en “personas”, que poder razonar significa tener capacidad para tomar decisiones; tener la capacidad para tomar decisiones nos hace libres y, por ello, responsables de nuestros actos. Hacerlos conscientes e implicarlos emocionalmente en esa responsabilidad es la tarea de todo el curso que se realiza mediante una diversidad de actividades.”*⁹⁰⁹

Esta respuesta unida a la reiteración constante, consciente y deliberada del desarrollo de los temas controvertidos, dilemas morales y resolución de conflictos, nos hace concluir que la docente ha centrado el desarrollo de su asignatura, así como el logro de los

⁹⁰⁹ ANEXO 6. CASO “B”. III Parte, 1º. Pág. 299

objetivos señalados por ella misma, en el aprendizaje verdadero de las capacidades de diálogo, mediación, responsabilidad, autonomía, compromiso y trabajo para lograr los propósitos. Es decir, en la formación moral, ética, y ciudadana de sus alumnos.

Sabemos que la formación en aspectos que son difícilmente cuantificables y/o medibles es una tarea difícil, y así lo ha señalado dicha docente. Sin embargo, en su empeño, la profesora ha recurrido, no sólo a su saber, sino a estrategias que conoce son útiles para el aprendizaje de valores, y para el ejercicio ciudadano de la participación y la asunción del compromiso de los adolescentes, en los procesos necesarios para el desarrollo individual y colectivo, en cualquier sociedad democrática.

En función de tales cometidos, recurre constantemente al uso de discusión de películas, luego de establecer consensuadamente horas inesperadas para poder verlas, fuera del horario de clases. Las discusiones son plenas y los alumnos argumentan y defienden sus posiciones con razonamientos que, en muchas ocasiones, asombran por la profundidad y la seriedad con que los asumen. Además utiliza frecuentemente, casos del acontecer nacional o mundial, para inducir a los alumnos a posicionarse frente a algunos casos controvertidos y los dilemas morales que estos propician.

En la discusión de los casos controvertidos, así como en la creación de casos ficticios recurre al trabajo en equipo, siempre bajo su mirada y bajo su ayuda. De manera que en este caso B, consideramos que los buenos resultados en cuanto a la discusión de dilemas morales

y en cuanto a la resolución de conflictos, se han hecho patentes no sólo en el aula, sino fuera de ella, por cuanto que los alumnos se han integrado a la búsqueda de soluciones de los problemas de su comunidad. Hecho este que evidencia la asunción, por parte del alumnado, de su responsabilidad frente a su propio devenir, el de su familia y, rebasando el círculo íntimo del hogar, la responsabilidad y preocupación en relación al devenir, en función de los problemas investigados, de la comunidad en que viven.

Especial referencia al posicionamiento de los alumnos ante las drogas.

En función de que los valores se aprenden en el contexto social, es decir, en virtud de las relaciones e interacciones que cada persona establece y concreta con el resto de personas y con el entorno en que vive, se hace necesario el cuestionamiento acerca del rol de la escuela y, por ende, de la educación frente al problema de las drogas.

Existen diversos estudios, como los de Elzo (1996), y Aguimaga y Comas (1997), que dan cuenta del consumo de drogas entre niños, adolescentes y jóvenes, que oscilan entre consumos como experiencia eventual –es decir, usos sociales de las drogas entre estudiantes–, y usos que pueden llegar a convertirse en abusos, con las consecuencias del riesgo de dependencia, sobredosis, enfermedad y muerte.⁹¹⁰

⁹¹⁰ UNIVERSIDAD DE MURCIA: Intervención socioeducativa en drogodependencias. En GARCÍA M., A. y SÁNCHEZ L., A. (eds.): *Drogas, Sociedad y educación*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2005. Pág. 217-242

Sabemos que cuando se promocionan planes de prevención ante el consumo de sustancias que pueden causar dependencia, sobredosis y hasta la muerte, la escuela se constituye en una de las instancias primordiales, junto con la familia, a efectos de realizar prácticas educativas profilácticas orientadas a proteger a los más jóvenes de este flagelo mundial. Y no puede ser de otra manera, por cuanto que existe un vínculo indisoluble entre escuela y sociedad, de manera que los problemas que afectan a la una, inciden directamente sobre la otra.

Por tanto, el problema social de las drogas, se convierte a su vez en un problema educativo. Y como problema, y como objeto de estudio, la escuela debe establecer los mecanismos, estrategias y actividades que fueren necesarios, para constituir un frente común en virtud de colaborar con la sociedad, en el objetivo de afrontar, objetiva y adecuadamente dicho problema.

Mediante los corpus que presentaremos a continuación, describimos la particular posición del alumnado frente al estudio de las drogas, así como la acción de las docentes frente a su estudio.

Caso “A” IES “Gal-la Placidia”
a) Posición frente a las drogas Situación observada:

CUARTA VISITA: Lunes 19 de Noviembre de 2007⁹¹¹

DEBATE SOBRE LAS DROGAS.

Los roles son los mismos de la oportunidad anterior.

La profesora plantea el caso de la nena de dos años que tomó el éxtasis de su padre. Pregunta si estaría bien que la ley le quite la Patria Potestad. David: Yo estoy de acuerdo con que le quiten la Patria Potestad, porque fue un irresponsable. Si lo consume debe dejarlo oculto donde la niña no pueda cogerlo.

Otros jóvenes opinan igual que David. Sin embargo algunos dicen que no deben quitarle la Patria Potestad porque fue un accidente, el padre no buscaba que su hija se tomase el éxtasis.

Luego la profesora habla de otros casos. Como el de alucinaciones entre monjas. Algunas decían que veían a Dios y que la Virgen se les aparecía y conversaba con ellas. Estas conversaciones ocurrían a veces frente a otros que no veían nada. Luego de hacer análisis y estudios de bioanálisis se determinó que ellos consumían mucho pan de centeno y al acompañarlo con algunos tipos de hongos que ellos cultivaban, sintetizaban el centeno y se transformaba en LSD.

Profesora: *¿Está bien fumar o no porros a vuestra edad?*

Dos alumnos: *Sí*

Otros: *No*

Profesora: *bien, tenemos dos posiciones enfrentadas, así que tenemos un debate. Así que pensemos porqué puede estar bien o no que a vuestra edad se consuman porros.*

David: *No está bien porque afecta nuestra salud y sobre el rendimiento.*

Wilmar: *se debe prohibir a menores de 18 años.*

Profesora: *John, por qué dijiste que sí? Puedes...*

John: *porque después de estudiar no estaría...*

Sebastián: *Hay casos. Yo conozco gente que lo necesita para dormir cuando están muy nerviosos.*

Wilmar: *En mi país (Colombia) dicen que es más sano fumar un porro que un cigarro.*

Alumna: *Oye (a la profesora) ¿Y tú fumas? Se te nota.*

Profesora: *Sí, si fumo. Es un vicio que tengo y no lo he podido dejar.*

Alumna: *es malo porque daña al organismo y provoca la muerte.*

Wilmar: *La marihuana rejuvenece y ayuda contra el cáncer y los cigarrillos*

⁹¹¹ ANEXO 1. Pág. 18-20

que se lían son más sanos.

Profesora: Tú que opinas (a un alumno)

Alumno: que no está bien.

Profesora: Por qué?

Alumno: Porque no.

Profesora: Eso no es una respuesta. Por qué no está bien?

Otro: hace mal al sistema respiratorio

Wilmar: No, eso no es cierto...

Niña: fumar es muy malo para nosotros porque somos muy jóvenes. No me gusta. Es malo para los pulmones.

Profesora: algunos piensan que la marihuana es más sana que el tabaco.

Wilmar: tengo un amigo que es marihuanero y de tanto fumar ya se le olvidan las cosas. Es que cuando se fuma demasiado es que hace daño. A este amigo ya no le va bien porque ya es un adicto.

Profesora: había un profesor de filosofía que decía una frase que no sé si en buena con respecto al consumo de drogas: "No hay drogas si no dosis".

Sebastián: Rosanna, por la Televisión, salió una noticia de Estados Unidos y decían que los jóvenes se enloquecen cuando no tienen drogas.

Wilmar: Mi primo que está en Colombia roba al papá para comprar cocaína.

Profesora: qué opinan de la legalización de las drogas?

Wilmar: yo quisiera que no se prohíba el consumo de la marihuana ni del "chocolate" para el consumo propio. Está prohibido plantar más de tres plantas por casa.

Profesora: quién tiene información acerca de lo que es legal?

Wilmar: no se pueden sembrar más de tres plantas

Profesora: Y cómo lo sabes?

Wilmar: porque mi tía planta y vende.

Profesora: Hay tiendas de marihuana? Una droga no es una sustancia que provoca una reacción extraña. Es una cosa de la cual tú dependes. Luego yo pregunto: Es o no factible arriesgarse y probarla? Y qué pasa si luego no puedo dejarlo? Si yo hubiera sabido lo que me iba a costar dejar el cigarro no habría comenzado a hacerlo. Ustedes tienen información más que suficiente para tomar en sus propias decisiones y para los que crean que la marihuana no causa cáncer, porque "es más natural" quiero que sepan que eso es falso. La marihuana en su consumo excesivo, también es susceptible de causar cáncer.

Wilmar: eso es mentira porque el doctor le dijo a mi primo que no causa cáncer. Mis oídos lo escucharon y los ojos de mi primo lo vieron.

Rosanna: (debe levantar la voz para solicitar silencio y poder concluir la clase) Les recuerdo que deben entregar los deberes y cumplir con todo porque sería muy triste que reprueben ciudadanía. Sólo tienen oportunidad hasta mañana a las nueve para entregar los trabajos atrasados.

Wilmar: *pero podrías explicarme qué es lo que debo entregar?*
Profesora: *espera que le explique al grupo y luego te concedo un minuto para decirte lo que tú ya debes saber pues ya se ha dicho con suficiente antelación.*

La profesora despide al grupo y atiende a Wilmar y a otros.

Interpretación de la situación:

Los corpus relativos a la posición del alumnado frente al consumo de drogas, han sido analizados en la tercera categoría, con ocasión del análisis del uso del debate como estrategia didáctica por parte de la profesora del caso "A". En dicha oportunidad, algunos alumnos expusieron abiertamente lo que, por experiencia propia, sabían acerca de las drogas, o dejan algunas ideas entre líneas, como para que cada cual las interprete a su modo. En este sentido, ya hemos señalado que, con ocasión del debate, John afirma que: *"después de estudiar no estaría mal fumarse un porrito...";* Wilmar dice reiteradamente: *"tengo un amigo que es marigüanero y de tanto fumar ya se le olvidan las cosas."* *"Es que cuando se fuma demasiado es que hace daño. A este amigo ya no le va bien porque ya es un adicto";* o cuenta: *"Mi primo, que está en Colombia, roba al papá para comprar cocaína."* También: *"...yo quisiera que no se prohiba el consumo de la marihuana ni del "chocolate" para el consumo propio."* *"Está prohibido plantar más de tres plantas por casa";* y además: *"mi tía planta y vende."*

En virtud de lo descrito, con base en las observaciones realizadas, el análisis del problema de las drogas, en relación con la categoría que en este momento nos ocupa, los valores, podemos determinar que, en relación al consumo de drogas por los adolescentes, de los corpus se desprenden, además de las señaladas en el inciso del debate sobre las drogas, las siguientes conclusiones:

- No hay claridad en cuanto al tema de las drogas
- Los alumnos consideran que sólo es “malo” porque están muy jóvenes
- Que las drogas pueden ayudar a controlar los nervios
- Que la marihuana es mas “sana y natural” que el tabaco
- Que la marihuana rejuvenece y ayuda contra el cáncer

Por otro lado, aunque de acuerdo con lo establecido por Trilla, ante las cuestiones controvertidas el docente puede mantenerse al margen, es decir, mostrar neutralidad ante la cuestión controvertida; también puede escoger la beligerancia. En tal sentido, asumiría una postura específica frente al mismo problema o dilema moral.⁹¹² En este caso de estudio de las drogas la docente asumió una postura de neutralidad *activa*. De tal modo facilitó el estudio en el aula de un tema controvertido como las drogas. La estrategia didáctica utilizada fue el debate. Una vez que se constató que existían dos posiciones enfrentadas en relación a dicho tema, se dio por abierto el debate. La docente, aunque hizo observaciones acerca de lo contraproducente

⁹¹² TRILLA, J.: Educación y valores. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. Biblioteca virtual de la OEI En <http://www.oei.es/oeivirt/rie07a04.htm>

que puede ser el consumo de drogas (legales e ilegales), evitó influir en los posicionamientos de los alumnos y alumnas.⁹¹³

En virtud de la importancia que tienen las drogas, como objeto de estudio, en la formación del alumnado frente a los problemas del consumo de aquellas, y entendiendo que la docente, frente al asunto de las drogas y de cualquier tema controvertido, tiene su derecho de elegir ser neutral o beligerante, sin embargo, consideramos que a la docente le faltó hacer explícitos, frente a los alumnos, los principios que sustentaron su posición. Entre tales principios podemos mencionar: expresar ante sus alumnos su rol, o tarea educativa frente al tema de las drogas y las justificaciones frente al mismo; y presentar el tema de las drogas *como una cuestión sobre las que no existe en la sociedad un consenso generalizado*.

El señalamiento claro de su papel en la clase, ante el tema de las drogas, en virtud de su rol de mediadora de los aprendizajes, estableciendo además, de manera clara y precisa, los objetivos específicos del desarrollo del tema, así como del uso del debate como estrategia metodológica para su desarrollo, hubiera supuesto claridad, en cuanto al papel que debían jugar los alumnos en tales cometidos. Igualmente, la falta de intervenciones oportunas y adecuadas de la docente, no posibilitaron ni el posicionamiento argumentado de los alumnos, ni la profundización y establecimiento de conclusiones importantes frente a este tema.

⁹¹³ BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001. Pág. 76-77

Por tanto, es nuestra consideración que, el desarrollo del tema de las drogas, no se constituyó en una oportunidad de aprendizaje significativo para los alumnos, por cuanto que, además de las observaciones hechas, no hubo ni investigación previa, ni reforzamiento final del tema por parte de la profesora, para aclarar las confusiones que frente al mismo expresaron los alumnos participantes.

Caso “B” IES Valldemossa”

a) Posición frente a las drogas

Situación Observada

Al pasar el tiempo previsto para la actividad, cada pareja comienza a hacer lectura de su caso. Solo dio tiempo para que dos parejas leyeran sus casos pues sonó el timbre de salida.

El **equipo número 1** expuso el caso ficticio “*La historia de un drogadicto*”:
Chico: *-El Pepe es un chico de 14 años que últimamente ha tenido problemas en todas partes. En el cole porque se pelea con los compañeros, no atiende las clases, suspende las asignaturas e irrespeta constantemente a los profesores; la tutora ha llamado a sus padres para hablar del caso, pero, estos no han podido asistir por causa del trabajo. Los profesores ya están cansados de intentar ayudarlo así que deciden discutir el caso y aplicarle una sanción de expulsión de un mes, porque creen que “están perdiendo el tiempo con él”. En su casa también tiene problemas con sus padres quienes le recriminan su irresponsabilidad con los estudios y porque sale mucho de noche, pero estos no se han acercado a hablar con él, nunca tienen tiempo, siempre están trabajando para “labrarle un futuro a su hijo”; incluso con los vecinos tiene problemas porque pone el equipo a muy alto volumen hasta muy tarde y cuando le reclaman se pone muy violento y amenaza con golpear a todos. Los padres están preocupados por la situación, pero como siempre están fuera de casa no se han dado cuenta de la gravedad del problema. Una noche Pepe salió con sus amigos y no regresó a casa. Al día siguiente la madre, al irlo a levantar para que se fuese al cole se dio cuenta que no*

estaba. Llamaron a sus amigos pero nadie sabía nada. En la tarde la familia recibió una triste noticia: Pepe había muerto debido a una intoxicación por consumo de una gran cantidad de alcohol y de drogas.

Profesora: -¿Cuál es el dilema moral de la historia del drogadicto expuesta por el equipo?

Chico: -Es el de los padres: trabajar o atender a su hijo

Chica: -El de los profesores: Porque tratar de ayudar a un alumno no significa "perder el tiempo"

Profesora: -Pero ¿cuál es el dilema moral al que se enfrenta el personaje principal? ¿La historia nos señala con claridad por qué el Pepe decide consumir drogas y salir de marcha para consumir alcohol, hasta morir, en vez de ocuparse de sus estudios y de ser mejor hijo y vecino?

Chica: -Porque se sentía solo.

Profesora: ¿Eso lo dice la historia?

Chica: -Sí, los padres siempre estaban trabajando y nunca tenían tiempo para él...

Profesora: -Pero, ¿en la historia se hace mención a que el Pepe hacía eso como una forma de reclamar su soledad?

Chica: -No, pero se sobreentiende...

Profesora: No. Para que sea un dilema moral, el personaje en sus circunstancias debe encontrarse ante varias alternativas: unas son correctas y otras no. Así que debe elegir por unas u otras. Y en este caso como podemos observar no es lo que se plantea. Así que debéis trabajarlo mejor y en la próxima clase lo volvemos a exponer. ¿De acuerdo?⁹¹⁴

Interpretación de la situación

El tema de las drogas en el caso B fue presentado ante la clase mediante un dilema moral ficticio creado por un equipo, con ocasión de los deberes asignados por la profesora de Ciudadanía. Aunque, en esta ocasión el tema no fue debatido porque, según las apreciaciones de la profesora, no contenía los elementos para ser un dilema moral, nos interesa describir e inferir algunas conclusiones de este ejercicio de

⁹¹⁴ Anexo 3. Caso B. IES Valldemossa. 3ª Visita. Pág. 149

redacción de los alumnos a efectos de tratar de establecer algunos aspectos que nos den pistas acerca de su posicionamiento frente al tema de las drogas.

De la situación presentada *up supra* se desprende que los alumnos conocen que, el consumo de drogas, ocasiona una serie de problemas y consecuencias indeseadas tanto a nivel individual como a nivel familiar, escolar y social. Esto es posible deducirlo de la redacción cuando señalan que el personaje ficticio de su historia, el Pepe, ha tenido problemas en todas partes. Y esos problemas oscilan entre la incapacidad para asumir con responsabilidad sus obligaciones de estudiante, hasta la incapacidad para relacionarse adecuadamente, en el marco de las reglas de convivencia, con sus compañeros, sus padres, sus profesores y sus vecinos. Igualmente, de la redacción se desglosa la posibilidad de la muerte ante el consumo excesivo así como debido a su mezcla con el alcohol.

En conclusión, en cuanto al consumo de drogas es evidente que el grupo redactor del ejercicio está claro acerca de los efectos perniciosos de aquélla. Pero llama la atención que, en cuanto a la responsabilidad frente a nuestros actos, y en este caso, en cuanto a la responsabilidad frente al consumo de drogas, ninguno la derivó hacia el Pepe, hacia el consumidor. La responsabilidad moral, los “culpables” de que el Pepe consumiera drogas, señalados tanto por el grupo como por los participantes de la clase, fueron, por un lado, los padres por no tener tiempo para atender a sus hijos; y, por el otro, los profesores por no entender que tratar de ayudar a un alumno no es perder el tiempo.

Llama la atención la conclusión a que hemos podido llegar en esta ocasión. Lamentablemente no podemos negarla ni ratificarla por cuanto que no presenciamos la siguiente oportunidad del grupo para exponer su caso ficticio sobre “La historia de un drogadicto” y no hubo un tema específico para desarrollar el tema de las drogas en el caso B.

Sin embargo, el haber vivido esta situación nos ha invitado a interpretarla y concluimos, según una síntesis plagada de nuestra propia subjetividad, haciéndonos las preguntas siguientes: ¿Hasta qué punto la inseguridad de los jóvenes, ante la toma apropiada de decisiones, reclama nuestra presencia (la de los padres y la de los docentes) como guías, orientadores o simplemente como “alguien dispuesto a ayudar y/o a oír? Y ¿Hasta qué punto, tanto padres como docentes, como en el libro de Pennac, estamos sufriendo del “Mal de escuela” y nos negamos (por cansancio, por desidia o desinterés, porque “no es asunto nuestro”, porque “es tiempo perdido”, etc.) a ver lo que es evidente y nos negamos a colaborar y atender sobre todo a quienes más lo requieren y necesitan: los alumnos y los hijos?

Conclusión del inciso

Podemos señalar que las afirmaciones de los alumnos de los casos “A” y “B”, descritas en los corpus señalados, pueden ser insertas en distintos discursos⁹¹⁵ que existen en relación con el estudio

⁹¹⁵ UNIVERSIDAD DE MURCIA: Intervención socioeducativa en drogodependencias. En GARCÍA M., A. y SÁNCHEZ L., A. (eds.): *Drogas, Sociedad y educación*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2005. Pág. 217-242

del tema de las drogas. Uno, referido a los efectos de la droga, perspectiva desde la cual el que consume drogas y se convierte en drogodependiente, es identificado como el “otro”, estigmatizado, distinto a mí y a las personas de mi entorno. Ese “otro”, en tanto que enfermo, requiere del control y de la atención de las distintas instituciones jurídicas y penales del Estado.

El otro discurso, que por su parte, se asienta en la necesidad de atender el fenómeno de *las drogas desde la perspectiva promocional de la Educación para la salud* se fundamenta en la premisa de que su consumo es un fenómeno social que produce determinados problemas sociales, y que esencialmente afecta la salud de los ciudadanos.

Desde esta perspectiva, las sustancias que causan mayores estragos en la salud de los ciudadanos, no son las drogas ilegales, sino, por el contrario las legales, como el alcohol y el tabaco, por cuanto, que en virtud de su “legalidad”, su consumo es excesivamente amplio. En consecuencia, se hace necesario concienciar a los ciudadanos acerca de que las soluciones para superar situaciones de adicción y vivir una vida saludable, requiere de la educación y el desarrollo de sus capacidades individuales, de la expresión de su autonomía, como también de la intervención efectiva del aparato estatal, a través de sus instituciones, y de la implicación real de las comunidades.⁹¹⁶

⁹¹⁶ UNIVERSIDAD DE MURCIA: Intervención socioeducativa en drogodependencias. En GARCÍA M., A. y SÁNCHEZ L., A. (eds.): *Drogas, Sociedad y educación*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2005. Pág. 217-242

De manera que le corresponderá al docente, a partir del discurso realista que analiza *las drogas desde la perspectiva promocional de la Educación para la salud*, incorporar y afrontar su estudio a partir de la planificación de actividades que orienten a los alumnos a investigar, para su comprensión, entre otros aspectos:

- La existencia del consumo de las drogas en nuestras sociedades;
- Las causas del consumo de drogas;
- Los conflictos (familiares, laborales, afectivos) que conducen al consumo de drogas;
- Efectos del consumo de drogas en la sociedad, a nivel individual y/o grupal;
- Responsabilidad y solidaridad ciudadana para ayudar a superar el consumo de drogas.

Como podemos observar, el trabajo del docente y de la escuela, en el caso del estudio de las drogas, no puede abarcarse solamente desde su especulación teórica ni conceptual. Pues si deseamos que los alumnos participen efectivamente, y aporten soluciones a los problemas, es necesario inmiscuirlos en la realidad de sus vidas. Y de los corpus extraídos podemos observar que, oportunidades para hacerlo, las hay, y muchas. Sólo hay que aprovecharlas.

9.4.4. Estrategias de Integración ante la diversidad lingüística y cultural en el aula

El tercer objetivo específico de nuestro trabajo de investigación consiste en *Determinar la influencia del fenómeno de la inmigración en el alcance de los cometidos educativos curriculares de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. En virtud de dicho objetivo hemos hecho referencia en el capítulo 6, inciso 6.2.2.4, a la serie de aspectos pedagógicos que, según las normas estudiadas (Ley Orgánica de Educación, el Real Decreto 1513, el Real Decreto 1631, la Orden ECI/2220/2007, etc.), se constituyen como elementos fundamentales a considerar para alcanzar los fines que, en materia de convivencia y ciudadanía, se han establecido para la sociedad española y europea.

En términos generales, tanto los postulados legales como los pedagógicos son contestes en reconocer, a la educación y su proceso, como el medio por excelencia para la construcción, renovación y transmisión del conocimiento y de la cultura, así como de los valores que sustentan tales procesos. En tal sentido, el proceso educativo debe ser capaz de hacer florecer, en cada individuo que pase por las aulas, sus máximas capacidades y potencialidades. Pero, igualmente debe ser capaz de formarlos para: aprender a convivir de manera democrática; reconocer y a respetar las diferencias individuales; promover la amistad y la solidaridad; evitar la discriminación y la iniquidad. Valores estos que necesariamente deben ser atendidos desde un proceso educativo holístico, si lo que se persigue es la

transformación de los modos de relacionarnos, con miras a alcanzar un verdadera cohesión social.

En función de los valores que, insoslayablemente, debe abarcar el proceso educativo, encontramos pertinente describir brevemente, las estrategias metodológicas utilizadas por las profesoras de la muestra, ante la condición actual de pluralismo cultural presente en las aulas españolas.

Caso A: IES “Gal-la Placidia”

Como lo hemos venido señalando, el aula observada en este caso “A”, está conformada por un grupo de alumnos muy heterogéneo lingüística y culturalmente. Entre los chicos y chicas hay muchos latinoamericanos (as), algunos de otros países europeos y africanos y sólo tres españoles. En general la clase es en catalán pero la mayoría responde en castellano. La utilización de un lenguaje soez y hasta despectivo con los compañeros es muy frecuente en el aula. Tales características hacen de esta clase un caso sumamente complejo para la aplicación de estrategias interculturalistas, para dirigir eficazmente la pluralidad cultural presente en la misma.

Para describir la conformación de la clase en cuanto al origen geográfico de los alumnos, ofrecemos una situación específica que ilustra claramente lo señalado.

Situación observada

La profesora informa acerca de cambios en las actividades de esa tarde debido a que una profesora no ha podido venir por estar enferma. Igualmente les informa que tienen un nuevo compañero y le pide al chico que se presente. Que diga cómo se llama, de dónde viene, y cuántos años tiene.

El chico nuevo: *Me llamo Jonathan, soy de Ecuador y tengo 14 años*

Profesora: *vamos a aprovechar para recordar la hermandad de países que tenemos en nuestro salón. Veamos: ¿Quiénes son de África?* Tres alumnos levantan las manos y dicen que son de Marruecos.

¿Y de otros países de Europa? Levantan la mano 2: dicen ser de Ukraina y Georgia. *¿De España?* Son David, Meritxei y Alex. *¿De Perú?* Son tres alumnos. *¿De Ecuador?* Dos alumnos. Una alumna de Turquía; Tres de Bolivia; Uno de Venezuela; Uno de Cuba; Uno de Argentina; Uno de Colombia.

Wilmar: *Aquí lo que hay es una ensalada!!*

Profesora: *Sí, buena idea. Es una ensalada que espero sea con ingredientes muy bien avenidos. Bueno, os pido que ayudéis al Jonathan, porque la mayoría sabéis lo que es sentirse el recién llegado. Por el catalán no te preocupes que en dos meses estarás hablándolo.*

Sebastián: *¡O en dos años!*

Risas de todo el grupo.

Un alumno: *-que se siente adelante que es el más pequeñito.*

Todos empiezan a hablar y la profesora pide que hagan silencio.

Profesora: *en honor al Jonathan hoy haré la clase en castellano, pero como el saber no ocupa lugar, tienes que comprometerte a aprender a hablar el catalán, porque aquí en Cataluña, en cualquier lugar se os va a pedir que habléis catalán. Por eso los que tenéis más tiempo aquí, tenéis que proponeros hablar más en catalán entre vosotros mismos y entre todos ayudarlo.*⁹¹⁷

⁹¹⁷ Anexo 1. Caso A. IES Gal-la Placidia. Quinta Visita. Pág. 21-22

Interpretación de la situación:

La profesora aprovecha la oportunidad, debido a la presencia de un nuevo alumno en su clase, un chico que recientemente ha llegado de Ecuador, para poner en claro que en su aula hay “una hermandad de países”, o una “ensalada” (según la metáfora usada por Wilmar), que ella espera pueda ser muy satisfactoria para todos. Así, intenta incorporar a Jonathan al grupo, dejándole claro que no es el único “extranjero”, sino que es una clase que reúne a chicos y chicas venidos, la mayoría, de otras latitudes y que harán todo lo posible por ofrecerle amistad, respeto y ayuda. Con respecto al idioma, le indica que poco a poco lo irá aprendiendo, como una manera de irse adaptando a las formas culturales de Barcelona.

En este corto episodio puede observarse que se ha presentado la oportunidad para introducir el aprendizaje de valores como la “hermandad”, en este caso con la integración de los pueblos. Igualmente, la alusión de “ensalada” de culturas, que refiere a la percepción de la diversidad cultural, es una oportunidad magnífica para la discusión de las diferencias entre los miembros de la clase y para orientar a los jóvenes en la asunción del valor del respeto frente a esa diversidad, ante “lo distinto”. La profesora además expresa la esperanza de que los ingredientes de su ensalada “sean muy bien avenidos”, lo cual indica que espera que todos puedan convivir tranquila y cordialmente en el aula. Y para que esto sea posible se requiere de otro valor: la solidaridad, según la cual, todos deberían estar dispuestos, para ayudar al “recién llegado.”

De la situación descrita podemos evidenciar el carácter multicultural de la clase. El multiculturalismo, así como el pluralismo cultural, son temas que están planteados entre los objetivos de la asignatura con sus correspondientes contenidos. Sin embargo, hemos constatado que, como tema, fue tratado sólo de manera transversal. La situación descrita, refleja una de las oportunidades en que se hizo mención a la presencia de una gran diversidad de culturas, específicamente en el aula. La observadora no presencié el tratamiento del tema en relación al panorama español ni europeo.

En definitiva, no hubo oportunidad para desarrollar contenidos destinados a la formación en valores relacionados con las interrelaciones que surgen en tanto que seres humanos iguales en nuestra dignidad, pero distintos en cuanto a nuestros rasgos distintivos particulares. En tal sentido, al ser asumido como un elemento circunstancial (originado por la llegada de un nuevo alumno extranjero) la profesora no dio cuenta de este tema imprescindible en el desarrollo moral y ciudadano de los alumnos.

Sin embargo, la profesora del caso "A", ocasionalmente, utiliza estrategias para incorporar los saberes propios de las culturas de sus alumnos en sus clases:

Antes de comenzar solicita a una alumna rusa que lea en su idioma una frase que aparece en ruso en el texto, la chica lo hace de manera fluida y clara. Igualmente le solicita a una alumna árabe que lea la frase que aparece en este idioma, pero la chica se niega

rotundamente, y, aunque la profesora y sus compañeros insisten, no lo hizo.⁹¹⁸

No hemos podido establecer con claridad la finalidad de estas acciones, pero intuimos que, intencionalmente, no tenían como objetivo claro hacer patente el elemento multicultural de su clase; más que todo, consideramos que la profesora del caso “A” lo hace como una manera de lograr la participación de los alumnos.

Mención especial, en este aspecto, requiere el análisis de un debate, realizado por un equipo conformado por cuatro alumnos de cuatro países distintos, sobre “La gente de los diversos países”. A continuación presentamos los corpus de esta situación:

Situación Observada

El debate de hoy trata sobre: Cómo es la gente de diversos países. Los países escogidos son Perú, Ecuador, España y Marruecos. (Son las nacionalidades de las 3 chicas y el chico, a quienes corresponde iniciar el debate)

Una de las chicas inicia el debate leyendo un largo texto acerca de las diferencias culturales de los países mencionados. Concluyen las lecturas pero no plantean nada para el debate.

Profesora: *-Recuerden que para que sea un debate deben plantear una pregunta específica, porque si plantean todo no terminarían ni en todo el año...*

El grupo conversa entre sí, y una de ellas dice: *-Escogemos las familias...*

Profesora: *-¿Cuáles son las diferencias básicas al comparar vuestras familias y lo que pasa aquí en Barcelona...?*

Belén (Ecuador): *-Que la diferencia está en el horario*

Profesora: *-¿En el horario? ¿Por qué? ¿Cuál es la relación con la familia?*

Belén: *-Bueno, en Ecuador todo es distinto. Lo que más me cuesta a mí es la diferencia de las horas. En mi colegio yo estudiaba 6 horas y aquí*

⁹¹⁸ Anexo 2. Caso A. IES Gal-la Placidia. Segunda visita. Renglón 12. Pág. 72

estudiamos 8 horas.

Manolo:- ella se refiere a la adaptación del sueño. Eso le pasa a todo el mundo...

Flor: -En Sudamérica hay sólo el turno por la mañana...

Maroual: -En Sudáfrica es igual que aquí...

Wilmar: -Cuando yo llegué tenía el vicio que me levantaba a las 8 de la tarde y me acostaba en la mañana...

Profesora: -Está claro que a todos al llegar de una viaje largo nos afecta el cambio de horario. Eso se conoce como "jetlag" o más científicamente "Síndrome del cambio de franjas horarias".

Profesora: -Jhonatan (es el chico nuevo) ¿Cómo está el tema del horario?

Jhonatan: -Mal, aún no me he adaptado...

Profesora: -Y con respecto a los elementos de la cultura de esos países ¿qué diferencias encontráis?

Alumnos: -El idioma por ejemplo...

Profesora: -Os pregunto: ¿Vosotros os habéis sentido marginados en Barcelona por no hablar catalán?

Es casi la hora de terminar la clase y los chicos ni siquiera se dan tiempo a pensar sobre la pregunta hecha por la profesora. Comienzan a levantarse y no dejan terminar la clase. La profesora les dice que la continuarán en la próxima clase. Algunos se quedan a consultar acerca de los trabajos atrasados.⁹¹⁹

Interpretación de la situación:

El debate de hoy suponía una excelente oportunidad para tratar un asunto que está representado en la propia clase: la convivencia entre personas de distintos orígenes geográficos y culturales, con distintas lenguas, usos y costumbres.

El grupo que dirigiría el debate está conformado por tres alumnas y un alumno, los cuales provienen de tres continentes distintos: Sudamérica, Europa y África, y el tema del debate exigía

⁹¹⁹ Anexo 1. Caso A. IES Gal-la Placidia. Sexta Visita. Pág. 26-30

tratar sobre las características culturales de “La gente de los diversos países”. El grupo hizo una larga lectura de las características, las costumbres, usos y la lengua de la gente de los países a los cuales pertenecen (Perú, Ecuador, España y Marruecos) pero no habían seleccionado un aspecto específico para propiciar un debate. Por ello la profesora les indica que: *“Recuerden que para que sea un debate deben plantear una pregunta específica, porque si plantean todo no terminarían ni en todo el año...”*.

Este señalamiento coge desprevenido al grupo. No tenían claridad con respecto a lo que debe hacerse en un debate. Por eso, luego de tomarse unos minutos para decidir consensuadamente, dijeron: *“Escogemos las familias”*.

Entonces la profesora les pregunta: *“¿Cuáles son las diferencias básicas al comparar vuestras familias y lo que pasa aquí en Barcelona...?”*

Y una de las chicas responde: *Que la diferencia está en el horario*

Profesora: *-¿En el horario? ¿Por qué? ¿Cuál es la relación con la familia?*

Belén: *-Bueno, en Ecuador todo es distinto. Lo que más me cuesta a mí es la diferencia de las horas. En mi colegio yo estudiaba 6 horas y aquí estudiamos 8 horas.*

Así, la discusión derivó hacia la exposición de anécdotas acerca de cómo los largos viajes desde sus países hasta España les ocasiona insomnio, cambios en los hábitos del sueño, trastornos digestivos. El debate en definitiva no condujo al grupo a indagar nada acerca de la diversidad cultural. La profesora se une a la línea de preguntas acerca

del efecto del “jetlag” y les dijo que científicamente a eso se llamaba “Síndrome del cambio de franjas horarias”.

En un momento determinado introduce el tema al preguntarle al grupo: “*Y con respecto a los elementos de la cultura de esos países ¿qué diferencias encontráis?*”

Una de las chicas comenzó a responder diciendo: “*El idioma por ejemplo...*”

Pero la profesora la interrumpió con otra pregunta: *Vosotros (al grupo en general) ¿os habéis sentido marginados en Barcelona por no hablar catalán?*

No hubo respuestas, la profesora no insistió en ello y el grupo tampoco, de modo que se terminó un “debate” que no fue tal, y se perdió una magnífica oportunidad para el trabajo en la formación de actitudes de respeto, colaboración, tolerancia entre el grupo.

Caso B: IES “Valldemossa”

Como se evidencia de los datos obtenidos en las visitas realizadas, en el caso “B”, la clase está conformada mayoritariamente por alumnos autóctonos. Todos entienden y hablan catalán y castellano, de manera que las interrelaciones se facilitan debido a la uniformidad idiomática. Como lo hemos señalado en los corpus de la primera visita, el grupo puede describirse como muy homogéneo en

cuanto a las características socio-culturales lo que, de algún modo, facilita la labor del docente en cuanto a integración cultural se refiere.

Este caso B difiere totalmente de las características del grupo del caso "A" y, la observadora no registró actividades que, en cuanto a integración, haya podido realizar la profesora responsable de la asignatura.

Conclusión del inciso 9.4 Los Valores

Los procesos de análisis e interpretación de esta categoría de Los Valores, como en el resto de categorías seleccionadas, se han realizado en concordancia con los postulados teóricos establecidos en la segunda parte de nuestro trabajo de investigación. Para ello hemos recurrido a su confrontación con la experiencia vivida, -a través el uso de algunos corpus-, en los dos casos objeto de observación no participante realizado por la investigadora, en los dos primeros años de implementación de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, como asignatura obligatoria del currículo formal de la Educación Secundaria Obligatoria.

De los corpus elegidos, para ilustrar nuestras descripciones e interpretaciones, podemos observar que los alumnos, de las dos muestras estudiadas, reflejan patrones de conducta, asumen diversas actitudes, y actúan de acuerdo a sistemas de valores disímiles y hasta contradictorios.

a) En el caso “A”, la docente les recalca cotidianamente la necesidad de acatar las normas que regulan la convivencia en todos los espacios de nuestra vida. Sin embargo, sus palabras pareciera que no surten el efecto deseado, por cuanto que los alumnos en demasiadas oportunidades las violentan, sin detenerse a pensar en las consecuencias de sus acciones. Tal actitud denota que no hay reflexión y, por tanto, que no se han interiorizado los valores necesarios para la convivencia pacífica y democrática en el aula.

b) En la oportunidad de desarrollar las normas de convivencia en el centro escolar, un alumno señaló que los docentes no cumplían las normas del plantel. Tal afirmación se fundaba en el señalamiento de que a pesar de estar prohibido el uso de los teléfonos móviles, los profesores los usaban y contestaban las llamadas recibidas en el instituto. El alumno evidentemente esperaba una respuesta de la docente, que confirmara que las normas del centro deben ser cumplidas cabalmente por todos. Sin embargo, la docente infortunadamente dio una respuesta que daba a entender que eran derechos adquiridos en función de la mayoría.

Hemos señalado nuestra consideración, sustentadas en las normas establecidas y en nuestras propias convicciones, de que el objetivo esencial de la Educación para la Ciudadanía, lo constituye la formación de un sistema de valores que oriente al alumnado en el aprendizaje de lo que significa vivir en sociedad. Tal sistema de valores requiere, por consiguiente, el conocimiento, la asunción y el respeto de las normas y principios que rigen la convivencia.

Por otro lado, también lo hemos señalado, el docente, debido a la alta y significativa labor social y educativa, debe perfilarse como un ejemplo de rectitud, honestidad e idoneidad académica e intelectual, de tal manera que lo que predica debe guardar total coherencia con lo que hace. En tal sentido, una respuesta de tal naturaleza, es decir, que justifique ciertas acciones que violentan una norma específica, usando para tal justificación sólo el argumento de “ser grandes, mayores, profesores”, contradice directamente los principios y objetivos sobre los que se asienta todo proceso educativo. Pero muy especialmente la enseñanza de la asignatura mencionada. Y, lo que debe perseguirse es que la escuela se instituya en el referente de autoridad, de aprendizaje, de valores para todos los que a ella asistan.

c) En relación a este mismo caso “A”, concluimos que la caracterización heterogénea de la clase, y la “guetización” presente en la misma, no colabora con el desarrollo efectivo de las estrategias didácticas y metodológicas, seleccionadas por la docente, para alcanzar los objetivos previstos en cuanto a los valores que deben sustentar las interrelaciones en el aula.

d) Igualmente, consideramos que las estrategias y actividades diseñadas y planificadas por la profesora, tal como lo señalamos en el inciso correspondiente a la categoría sobre El Método didáctico, no coadyuvaban en el logro de tales objetivos. Así lo hemos señalado en virtud de que los contenidos no se contextualizaron, no se tomó en consideración al alumno en su multidimensionalidad, y, el método fue prácticamente enciclopédico y memorístico, entre otros elementos que ya hemos señalado reiteradamente.

e) Los corpus extraídos de la observación realizada en el caso “B”, evidencian la asunción, por parte del alumnado, del respeto debido a las normas y valores que sustentan las interrelaciones del instituto. Podemos dar certeza, en virtud de la experiencia vivida, descrita en el anexo 3 respectivo, que, en general el grupo acataba las normas de manera natural, lo cual evidenciaba su incorporación real como aprendizaje significativo. Incluso, en algunas ocasiones, los mismos alumnos, recriminaban a otros el irrespeto o la indisciplina, en los pocos eventos de esta naturaleza que pudimos presenciar.

También fue posible constatar la demostración del respeto, la solidaridad, la disposición al trabajo, el compañerismo, la colaboración y cooperación, entre otros valores, tanto hacia sus compañeros como hacia la misma profesora. En este punto es importante resaltar que, la relación entre los alumnos y su profesora es abierta y natural. Los alumnos no tienen reparos en demostrarle su afecto y cariño, ni en evidenciar sus capacidades y formación como profesional de la docencia. Todo ello mediado por el reconocimiento y respeto a su autoridad moral y académica. Situación esta que colabora significativamente en el logro de los propósitos que para el proceso educativo, en relación con la ciudadanía y la convivencia, se ha planteado la docente.

10. CATEGORÍAS UTILIZADAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LAS ENTREVISTAS

El presente capítulo, contiene el trabajo descriptivo, de análisis y de interpretación de las entrevistas realizadas a las docentes de la muestra, que dictaron Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en los dos primeros años de implementación de la misma. La información recabada, como en el caso anterior, ha sido sometida a una categorización que pretende entender la relación entre la formación de las profesionales de la muestra encargadas de desarrollar la EpC en el período de nuestra investigación, el desarrollo de los contenidos, objetivos y competencias del currículo de la asignatura, y la formación del alumnado en el área de la convivencia y la ciudadanía. Todo ello, evidentemente, transversalizado por los planteamientos teóricos, expuestos en la segunda parte de esta investigación, con el objetivo de intentar conformar nuestra propia episteme, en función de los objetivos perseguidos en la misma.

Este capítulo se apoya en dos anexos, (anexo 5: Entrevista. Caso “A”. IES “Gal-la Placidia”; y anexo 6: Entrevista. Caso “B”. IES “Valldemossa”) contentivos de las informaciones necesarias para la realización de los análisis correspondientes, según las apreciaciones de las profesoras entrevistadas. Los análisis se sustentan en los corpus obtenidos a partir de sus respuestas.

Las entrevistas efectuadas a las profesoras de la muestra, contuvieron los siguientes ítems:

ENTREVISTA BIOGRÁFICA Y ACADÉMICA

Objetivo: Recabar información académica y profesional de las profesoras que dictan Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, que constituyen la muestra de investigación de la tesis doctoral, para estimar: a) el perfil del profesor seleccionado en los planteles en los que se realiza la observación; y, b) el conocimiento teórico que manifiestan poseer en cuanto a la enseñanza de dicha asignatura y a las estrategias didácticas y pedagógicas adecuadas a su desarrollo.

PARTE I. DATOS BIOGRÁFICOS

APELLIDOS Y NOMBRES

EDAD

LUGAR DE NACIMIENTO

1. Años de experiencia docente:

2. Años trabajando en esta institución

3. Cargo

4. Empleos adicionales SI _____ NO _____

En caso afirmativo especifica qué tipo de empleo

5. Niveles, cursos y asignaturas que impartes

6. Número de secciones y número de clases u horas docentes que impartes en la semana

PARTE II. DATOS ACADÉMICOS Y PROFESIONALES

1. ¿Estás titulado? SI _____ NO _____

En caso afirmativo especifica en qué área de conocimiento

Año de Graduación

En caso negativo especifica las causas

2. ¿Has realizado otros estudios de profesionalización?

SI _____ NO _____

En caso afirmativo especifica en qué área de conocimiento o qué otros títulos has obtenido

En caso negativo especifica las causas

3 ¿Elegiste voluntariamente la docencia como profesión?

SI _____ NO _____

En caso afirmativo especifica por qué

En caso negativo especifica las causas por las que ejerces esta profesión

4. ¿Has realizado trabajos de investigación? SI _____ NO _____

En caso afirmativo especifica el o los trabajos que hayas realizado

- ¿Qué te motivó a hacer esas investigaciones?
5. ¿Has trabajado en otros Centros Educativos? SI _____ NO _____
 ¿Dónde?
 ¿Cuánto tiempo?
6. ¿Has participado en talleres, cursos, jornadas, seminarios, estudios de formación y actualización docente? SI _____ NO _____
 En caso afirmativo especifica ¿Cuántos?
 Objetivos de aquéllos
 Tiempo de duración
7. ¿Cómo evaluarías tú las jornadas o cursos de formación y actualización docente recibidos?
8. ¿Qué opinas de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos?
- 9- ¿Cuál ha sido tu experiencia más significativa como docente de esta asignatura?

PARTE III. EL PROFESOR Y SU CONOCIMIENTO DE LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR EN LA ASIGNATURA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS

1. ¿Cuál es tu idea de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos?
2. ¿Existe, según tu consideración, alguna diferencia entre enseñar Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos y enseñar Educación en moral y en valores?
3. ¿Qué dificultades se te han presentado en la enseñanza de esta asignatura?
4. ¿Qué temas o contenidos consideras básicos en la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos?
5. ¿Cuál es tu valoración en relación a lo que enseñas con esta asignatura?
6. ¿Qué opinión te merece la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos?
7. ¿Cuál crees que es el mejor recurso para enseñar Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos?
8. Desde tu consideración ¿Crees que el libro de texto plantea buenas estrategias metodológicas para desarrollar eficazmente la asignatura?
9. ¿Crees que la enseñanza de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos se justifica como materia obligatoria del currículo de la ESO?
10. ¿Crees que los profesores encargados de dictar esta asignatura deben poseer unos conocimientos específicos?
11. ¿Qué significado e importancia tiene la planificación en esta asignatura?
12. ¿Qué importancia tienen las metodologías de enseñanza y de evaluación para elaborar un plan de clases?
13. ¿A qué fuente documental recurre para planificar las clases de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos?

14. ¿Has tenido dificultades con los contenidos programáticos en el momento de la planificación?
15. ¿Sigues a la planificación a “pie de la letra” o la modificas en atención a las necesidades surgidas de las interacciones cotidianas en el aula?
16. ¿Utilizas recursos didácticos en las clases de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos? ¿Cuáles y con qué frecuencia?
17. ¿Cómo percibes y / o determinas la comprensión de tus clases por parte de tus alumnos?
18. ¿Qué aspectos evalúas de la enseñanza de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos?
19. ¿Qué técnicas e instrumentos utilizas para evaluar la asignatura?

La entrevista, como puede observarse del esquema de la misma, consta de tres partes. La primera parte, contiene cuestiones relacionadas con el conocimiento personal y biográfico de las profesoras de la muestra. Las preguntas de la parte biográfica de la entrevista, se utilizaron con la finalidad de obtener detalles de la vida profesional de las profesoras de la muestra para poder describirla, conocerla y poder sustentar las inferencias de la observación, a las que sólo es posible acceder a partir de una cierta vinculación con datos que no es posible obtener de la observación en el aula.

La segunda parte, en la que solicitamos algunos datos académicos y profesionales, nos ayudó a comprender la relación entre su formación profesional y el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en el periodo observado. Y, la tercera, relativa al conocimiento, por parte de las profesoras de la muestra, de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, nos permitió conocer el posicionamiento personal, académico y profesional de aquéllas frente

al desarrollo de la asignatura como materia obligatoria del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

En virtud de que en ninguno de los casos fue posible la realización de la entrevista cara a cara, por diversas razones como: las ocupaciones en el hogar; demasiado trabajo administrativo para realizar en casa; la distancia del lugar de habitación; los compromisos familiares, etc., se optó por el envío en archivo adjunto a través del correo electrónico.⁹²⁰

En reiteradas oportunidades, se intentó una reunión posterior a las jornadas de observación pero, las profesoras de la muestra, generalmente, después de cada clase de Educación para la Ciudadanía, tenían reuniones en sus respectivos Departamentos. Esta situación, limitaba aún más las oportunidades de encuentros cara a cara con las docentes. Sin embargo, con la docente del IES “Valldemossa”, caso B, tuvimos varios encuentros en algunos cafés cercanos al Instituto, e incluso en dos restaurantes para conversar sobre aspectos que le interesan sobre la educación, sobre la asignatura y nuestra tesis doctoral y, en general, sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, por lo cual pude acercarme más a su

⁹²⁰ Estimada Rossana: (el mismo para Dolors) Fecha: 15 de Septiembre de 2009

Espero que al recibo de la presente estés gozando de perfecta salud física y mental. Como te lo he solicitado personalmente, necesito realizarte una entrevista para completar la parte metodológica de mi tesis. En razón de que ha sido muy difícil concertar un encuentro, fuera del plantel, recurro a este medio, para saber si estás dispuesta a contestarla y enviarla por esta misma vía. Igualmente te solicito, de ser posible, los resultados (en caso de que los tengas) de la evaluación de los chicos del año escolar en que dictaste la materia para poder fundamentar algo en el aspecto de la evaluación.

Ante cualquier duda escíbeme y yo te llamaré inmediateamene en la hora que estés dispuesta. Un gran abrazo, muchísimas gracias y hasta pronto. Mery

pensamiento en relación a la educación. A medida que analicemos las entrevistas irán apareciendo algunos de estos eventos.

En razón de la mecánica que se utilizó para la realización de la entrevista, no tuvimos la oportunidad de repreguntar o de incorporar otros aspectos que pudiesen suscitar la interacción comunicativa cara a cara. Sin embargo, consideramos que los datos obtenidos se constituyen en un interesante material para corroborar algunas de nuestras apreciaciones, y para profundizar más en la comprensión del rol que cumplen las profesoras en la formación de un sistema de valores relativos a la democracia, la convivencia y la ciudadanía, que sirva de fundamento a las actitudes y acciones cotidianas del alumnado en sus interrelaciones comunicativas.

Como se les indicó a las profesoras de la muestra, el objetivo de la entrevista es: Recabar información académica y profesional de las profesoras que dictan Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, que constituyen la muestra de investigación de la tesis doctoral, para estimar: a) el perfil del profesor seleccionado en los planteles en los que se realiza la observación; y, b) el conocimiento teórico que manifiestan poseer en cuanto a la enseñanza de dicha asignatura y a las estrategias didácticas y pedagógicas adecuadas a su desarrollo.

Por otro lado, hemos señalado que el diseño metodológico de una investigación etnográfica como la que nos ocupa, se fundamenta, para la interpretación teórica de los datos obtenidos, en la elaboración de la correspondiente categorización de las informaciones. En tal

sentido, como ratificación de los análisis realizados en el capítulo anterior, (capítulo 9), hemos aplicado a las *entrevistas* realizadas a las profesoras de la muestra, una categorización, cuya elaboración ha sido producto tanto de los referentes teóricos y metodológicos que afianzan la investigación, como de las dudas que surgían en virtud del trabajo de observación en el aula, así como de las mismas preguntas realizadas a las profesoras.

De manera que, en función del objetivo señalado para la entrevista, los datos obtenidos de la misma se interpretarán de acuerdo a las categorías determinadas, contrastándolas con los datos obtenidos mediante las notas de campo, en la observación no participante realizada en las visitas al aula. La finalidad de tal análisis hermenéutico es establecer su correspondencia con la acción de las docentes frente a la asignatura, con su perfil profesional y con el método didáctico utilizado, para determinar en qué medida colaboran con el logro de los objetivos de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.

Las categorías, en las que hemos estructurado el análisis hermenéutico de *las entrevistas*, son:

CATEGORÍAS
<ul style="list-style-type: none">➤ El Perfil del docente que dicta la asignatura.➤ Importancia de la investigación educativa en la profesión docente.➤ La formación del profesorado en relación a la asignatura.➤ Importancia de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.➤ Importancia que tienen las metodologías de enseñanza en el desarrollo de la asignatura.➤ Importancia de la evaluación en el desarrollo de la asignatura.

A lo largo del resto del capítulo vamos a describir e interpretar cada una de las categorías mencionadas.

10.1. El Perfil del docente que dicta la asignatura

Referirnos al perfil de las profesoras de la muestra, en nuestro trabajo de observación, nos convoca a describir de manera detallada y esmerada sus rasgos característicos como profesionales de la docencia. En tal sentido, es necesario hacer referencia “al conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de su profesión.”⁹²¹ Para ello, por supuesto, no podemos olvidar que tal perfil siempre está circunscripto a una sociedad cada vez más compleja y con cambios constantes y acelerados.⁹²²

Es necesario aclarar que, aunque en el análisis de esta categoría sólo nos referiremos a aspectos de su vida y de su formación, la visión en conjunto de la experiencia vital como profesionales de la docencia, de las dos profesoras de la muestra, aparece en el análisis del resto de categorías. Es decir, el perfil de las profesoras de la muestra observada, en relación con la asignatura que dictan, irá delineándose mediante el análisis de algunos aspectos interesantes que nos ayudarán a determinar dicho perfil así como su posición y saber frente a la asignatura, a la investigación, a los métodos y estrategias didácticas y metodológicas, entre otros.

⁹²¹ BOZU, Z.: El perfil de las competencias profesionales del profesorado de la ESO. Tomado de http://www.oei.es/docentes/articulos/perfil_competencias_profesionales_profesorado_eso_boz_u.pdf

⁹²² HERRERO, M^a, E.: Introducción. En *Perfil del docente en el siglo XXI.* España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003. Pág. 9

De manera que, la correlación del análisis interpretativo de las distintas categorías, pretenden establecer una respuesta a la interrogante misma acerca de si se requiere un perfil profesional y personal específico para desarrollar la asignatura en cuestión, o si por el contrario, dicha asignatura es susceptible de ser “asignada” o asumida por cualquier profesional de la docencia, independientemente de sus intereses, formación inicial y convicciones. En otras palabras, el análisis de esta categoría en correspondencia con el resto de categorías de este capítulo y, más aún, con los tres capítulos que conforman esta cuarta parte de nuestra investigación, a partir de los datos obtenidos, tiene la finalidad de establecer si la experiencia, la formación, los intereses particulares, el conocimiento de la asignatura, entre otros elementos, se constituyen en aspectos esenciales a considerar a la hora de determinar, asignar o elegir el docente “apropiado” para dictar la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.

Para acercarnos al perfil de las profesoras de la muestra, comenzaremos por presentar en una descripción general, algunos datos generales y profesionales que las caracterizan. Sin embargo, como ya lo señalamos, la identificación real de sus capacidades y competencias, para dibujar su perfil profesional, irá apareciendo en la medida del desarrollo del resto de categorías de este capítulo, evidentemente, vinculadas con todo el cuerpo de esta cuarta parte de nuestra investigación.

Caso A: IES “Gal-la Placidia”

Según datos proporcionados en la entrevista⁹²³, la profesora del IES “Gal-la Placidia” nació en Barcelona (España), tiene 34 años, es soltera sin hijos; es graduada en el año 2000 (07 años de la titulación). Para el momento en que se realizó la investigación tiene en su haber tres (03) años de experiencia docente. Es profesora interina, no ejerce cargos administrativos y como ella lo ha especificado, imparte las siguientes asignaturas:

1r ESO: Estudis alternatius a la religió;

2N ESO: Tecnologia, Informàtica i Català a l’aula d’acollida;

3r ESO: Ciències de la naturalesa, Educació per a la ciutadania i Tutoria”.

En el IES “Gal-la Placidia” imparte un número total de 19 horas semanales discriminadas, según su información, de la siguiente manera:

- 1r ESO: 2h, grup sencer
- 2n ESO:
 - a. Tecnologia: 1h grup sencer i 2 h grup partit
 - b. Català (aula d’acollida): 3h grup sencer
 - c. Informàtica: 2h grup partit
- 3r ESO:
 - a. Ciències de la naturalesa: 3h grup sencer i 2h grup partit
 - b. Educació per a la ciutadania: 1h grup sencer

⁹²³ Anexo 5. Entrevista. Parte I. Datos Biográficos. Pág. 286-287

- c. Tutoría: 3h → 1h grup classe, 1h tutoría individualitzada i
1h reunió pares

También ha trabajado por cortos períodos de tiempo en otros centros educativos:

- IES ELS TRES TURONS (Arenys de Mar) → 3 meses
- IES PALAFOLLS (Palafolls) → 1 mes
- IES ISAAC ALBÉNIZ (Badalona) → 5 meses
- IES PRÍNCEP DE VIANA (Barcelona) → 9 meses

Caso B: IES “Valldemossa”

La profesora del caso B, según informaciones aportadas en la entrevista⁹²⁴, es nacida en Tarragona (España), tiene 55 años, vive en pareja y no tiene hijos; tiene 33 años de graduada y 33 años de experiencia docente. Es titular del cargo y como lo señaló no ejerce cargos administrativos “es profesora de base”. Imparte las asignaturas de Sociales en 3º y 4º; Educación para la Ciudadanía en 3º de Educación Secundaria Obligatoria; Historia del Arte en 2º de Bachillerato. En el IES “Valldemossa” imparte un número total de 24 horas semanales, de las cuales 16 están destinadas a docencia, 1 a tutoría y el resto a reuniones de seminario, equipos docentes y claustro.

⁹²⁴ Anexo 6. Entrevista. Parte I. Datos Biográficos. Pág. 296

Ha trabajado en diversos centros educativos, entre ellos: la Escuela Privada Verge de Núria (3 años); la Cooperativa de Padres y Maestros Sagrada Familia (14 años); el Instituto Les Marines, de Castelldefels (11 años); y, en la actualidad, desde hace 5 años, en el IES Valldemossa de Barcelona.

Hemos señalado que las docentes que desarrollaron la asignatura que nos ocupa, son profesoras de la Educación Secundaria Obligatoria. Etapa educativa esta que representa la oportunidad ideal para que el alumnado acceda al conocimiento de los saberes y de la cultura, necesarios para su capacitación social y participativa.⁹²⁵

Pero, en virtud de que los adolescentes con los que se trabaja en este periodo educativo, tal como lo señala la literatura específica, están poderosamente influidos por la tecnología, los medios de comunicación de masas, y por sus propias realidades familiares, sociales y comunitarias, es preciso que la formación del profesorado se constituya en la más grande fortaleza para poder responder exitosamente a los retos de un mundo globalizado y en constante transformación.

La consideración de los aspectos señalados es necesaria para intentar establecer algunos elementos que se acerquen a la caracterización del perfil del docente. Hacerlo significa poner en claro, que aquél no es inamovible, sino que tal perfil responde a la naturaleza

⁹²⁵ MEDINA, A.: La complejidad del proceso educativo: nuevas formas de enseñar y aprender. En *Perfil del docente en el siglo XXI*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003. Pág. 47-70

cambiante de la sociedad. Por tanto, el docente siempre tendrá nuevos retos que enfrentar y, en consecuencia, debe estar dispuesto a su formación permanente como oportunidad para adquirir nuevas herramientas conceptuales y procedimentales para enfrentar tales retos.

Sin embargo, consideramos con Hernández, que en su perfil, los docentes deben contar al menos con tres herramientas fundamentales: sensibilidad, flexibilidad y conocimiento.⁹²⁶

Sensibilidad: para entender los problemas derivados de las transformaciones sociales, económicas y culturales a las cuales asistimos. Para compartir las alegrías, preocupaciones y dificultades de los alumnos frente a su proceso de crecimiento y desarrollo.⁹²⁷ Para atender asertivamente las posibilidades de innovación en cuanto a una práctica pedagógica, crítica, constructiva, participativa, autónoma, consciente y deliberada. En la que el diálogo, la mediación, el respeto, los sentimientos, la solidaridad, la construcción colectiva del conocimiento sean las estrategias pedagógicas propicias para interactuar y convivir realmente en los espacios educativos.

Flexibilidad: para enseñar incorporando a ese proceso el punto de vista del que aprende; para propiciar la participación real y activa en el proceso de construcción y distribución del conocimiento y los saberes;

⁹²⁶ HERNÁNDEZ, C.: II seminario taller sobre el perfil del docente y estrategias de formación. San Salvador del 6 al 8 de diciembre de 1999. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Tomado de <http://www.oei.es/de/cah.htm>

⁹²⁷ GONZÁLEZ, A.: *Educación holística*. Barcelona, España: Kairós, S.A, 2009. Pág. 177-178.

para atender a la posibilidad de que se aprende de nuestros alumnos, y de que esto es posible si se propicia el diálogo abierto y sincero; para reflexionar sobre los propios postulados y para buscar e intentar nuevas e innovadoras estrategias didácticas y metodológicas.⁹²⁸

“La flexibilidad es fundamental en el trabajo docente, donde frecuentemente es necesario aceptar el punto de vista del otro y modificar los métodos para mejorar la comunicación.”⁹²⁹ Atender a esta herramienta ayudará a entender que un proceso educativo eficaz no depende esencialmente de los contenidos, sino que, en ocasiones, son más importantes las estrategias pedagógicas.

Conocimiento: para entender que su creación y distribución es posible a partir de diversas formas de aproximación. Para fundamentar adecuadamente la disciplina y poderla usar con facilidad en distintos contextos; para orientar acertadamente a los cambios conceptuales necesarios para su formación; para contextualizar y legitimar o no las intervenciones, preguntas y cuestionamientos de los estudiantes.

Esta herramienta, *el conocimiento*, en manos del docente se constituye en su oportunidad para acercarse al estudiante como interlocutor, para conocerlo e interpretar qué lo motiva y cómo es su proceso de desarrollo cognitivo, en relación con el contexto escolar y social en el que se mueve. Pero además, le permite considerar todos

⁹²⁸ MEDINA, A.: La complejidad del proceso educativo: nuevas formas de enseñar y aprender. En *Perfil del docente en el siglo XXI*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003. Pág. 47-70

⁹²⁹ HERNÁNDEZ, C.: II seminario taller sobre el perfil del docente y estrategias de formación. San Salvador del 6 al 8 de diciembre de 1999. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Tomado de <http://www.oei.es/de/cah.htm>

los elementos que intervienen en la relación pedagógica para, mediante el uso de las herramientas teóricas y conceptuales que posee, interpretar y analizar los problemas de dicha relación pedagógica como herramienta indispensable para el ejercicio de la docencia.

Las herramientas mencionadas evidentemente encierran un sinfín de requerimientos, aspectos y elementos que deben caracterizar un perfil profesional del docente, que no tocaremos en este momento en virtud de circunscribirnos a nuestro tema de investigación. Hemos de finalizar diciendo, que más allá de estos aspectos, también el amor, la pasión, el entusiasmo por la labor educativa, son elementos fundamentales para orientar al profesorado en su ejercicio. Estos le permitirán, junto a los anteriores, encontrar las estrategias necesarias para motivar y encender en el alumnado el deseo y la curiosidad por su aprendizaje, y para convertirlo en voluntad de saber. Igualmente, para promover la formación de un sistema de valores que transversalice todos los procesos comunicativos que se generen y efectúen en la escuela y fuera de ella.⁹³⁰

⁹³⁰ MEDINA, A.: La complejidad del proceso educativo: nuevas formas de enseñar y aprender. En *Perfil del docente en el siglo XXI*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003. Pág. 47-70

10.2. Importancia de la investigación educativa en la profesión docente

En el prólogo de la obra de Wilfred Carr, *Una Teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*⁹³¹ el psicólogo Stephen Kemmis, expresa su reconocimiento a los aportes realizados por Carr en cuanto a la relación entre la teoría y la práctica educativas. En plena concordancia con Carr y su prologuista, consideramos que el valor, la significación y el sentido de la práctica educativa no son evidentes: se construyen. Así que, tal como lo asegura Kemmis, aunque estemos acostumbrados a pensar en la práctica como mera “actividad”, aquélla no puede entenderse sólo desde el sentido y significación que tiene para los profesionales de la docencia, sino que debe interpretarse desde su construcción en, al menos, cuatro planos distintos: el plano de las intenciones del profesional; el plano del sentido y significación que tiene la práctica educativa para la sociedad; el sentido y la significación que tiene en el plano histórico; y, el sentido y la significación que tiene en el plano político.

Kemmis en absoluta correspondencia con Carr, desde la explicación de la distinción aristotélica del razonamiento técnico, práctico y científico afina con Habermas que las distintas formas de ciencia utilizan modos de razonamiento diferentes y sirven a diversas clases de intereses mediante los que se crea o se constituye el saber, son los “intereses constitutivos del saber.”⁹³² Concluye que la

⁹³¹ CARR, W.: *Una Teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata y Fundación Paideia Galiza, 2002.

⁹³² CARR, W.: *Una Teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata y Fundación Paideia Galiza, 2002. Pág. 30

educación, como ciencia crítica, no puede convertirse sólo en un medio para la ilustración individual. Muy al contrario, debe ser entendida como una forma de acción social colectiva, absolutamente vinculada los ideales emancipadores de la racionalidad, la justicia y la libertad. Por tanto, los profesionales de la educación, trabajando conjuntamente con otros profesionales de las ciencias sociales, deben asumir como tarea propia la investigación crítica de la teoría y la práctica educativa y no relegarla a o beberla sólo de los teóricos e investigadores de la educación ajenos a la escuela.⁹³³

En este sentido, hemos de afirmar con nuestro autor que las perspectivas sobre el carácter de la práctica y del razonamiento práctico y crítico tienen consecuencias significativas para la investigación educativa, por cuanto que constituyen los fundamentos para la elaboración de una ciencia crítica de la educación, porque teoría y práctica educativa, para su comprensión, no pueden separarse por cuanto que “las prácticas cobran sentido (como prácticas de cierto tipo) cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican.”⁹³⁴ Razones más que suficientes para incorporar una categoría de este tipo en el análisis del posicionamiento de las profesoras de la muestra en relación a la investigación educativa desde su propio ejercicio profesional.

⁹³³ Ibid. Pág 31

⁹³⁴ CARR, W.: *Una Teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata y Fundación Paideia Galiza, 2002. Pág. 34

Caso A: IES “Ga-la Placidia”

La profesora del caso A en relación a la pregunta N° 4 de la segunda parte de la entrevista, ¿Has realizado trabajos de investigación?⁹³⁵, nos informa que no ha realizado trabajos de investigación. Sin embargo, cuando analizamos su formación profesional, observamos que nos indica que ha efectuado otros estudios de profesionalización como un Postgrado de Tecnología para profesores de secundaria y, además, estudios en Ingeniería superior en Organización Industrial (pendiente de PFC). Entonces, se deduce que los trabajos de investigación efectuados por la docente para alcanzar nuevas titulaciones, no siempre han estado relacionados con el ámbito educativo, pero sí con la ampliación del campo del saber, tanto en educación como en el de ingeniería industrial que es su área de formación primaria.

Por tanto, en este caso A, no podemos referir con certeza que haya un interés o una preocupación por la investigación educativa dirigida a reflexionar sobre el proceso educativo en general, o sobre la propia praxis profesional en particular. Aunque, evidentemente, sí es posible determinar que la profesora muestra un gran interés e inquietud por su formación profesional en el ámbito de la tecnología, quizá, como una buena alternativa para desenvolverse eficientemente en el campo afín a su formación profesional, en la educación secundaria obligatoria.

⁹³⁵ Anexo 5. Entrevista. Parte II. Datos Académicos y profesionales. Pág. 287

Caso B: IES “Valldemossa”

En la pregunta N° 4 de la segunda parte de la entrevista, le hemos preguntado ¿Has realizado trabajos de investigación? La profesora del caso “B”, IES “Valldemossa”, contestó que: “Sí. *La realización de la tesis doctoral es el más importante, pero también he escrito diversos libros sobre historia de las mujeres y artículos sobre didáctica y pedagogía.*” Y que además dichas investigaciones han sido motivadas por “*las ganas de saber, y aprender a conocer mejor la conducta humana.*”⁹³⁶

De la formación profesional de esta profesora se evidencia que, a lo largo de su carrera, ha estado firmemente interesada en el aprendizaje permanente y por ello no ha dudado en participar, no sólo en la educación formal para obtener nuevas titulaciones (tiene tres licenciaturas y un doctorado), sino en proyectos de investigación que abarcan diversos ámbitos de las ciencias sociales: historia, didáctica y pedagogía. De hecho en alguna de las conversaciones que tuvimos con ella, nos pudo comentar que actualmente está llevando un nuevo proyecto de investigación, junto con otra profesora (según sus palabras “*uno de los más grandes recursos profesionales y humanos con que cuenta el Instituto*”), relacionado con la escritura de un diario en el que registran sus experiencias en el aula. Cada una escribe la experiencia

⁹³⁶ Anexo 6. Entrevista. Parte II. Datos Académicos y profesionales. Pág. 297

vivida durante una semana con un mismo grupo y cada fin de semana se reúnen para cotejar y organizar los datos obtenidos.

Igualmente, como psicóloga que es, los martes y jueves, en una oficina de la comunidad (vive en Nou Barris, cerca del Instituto) recibe a jóvenes que requieren orientación para ayudarlos, como ella lo señala, *“en el duro tránsito de este periodo de la vida”*. La experiencia en este sentido también le proporciona grandes oportunidades para investigar sobre la conducta humana, lo cual a su vez, como nos ha confiado: le *“proporciona mejores herramientas para acercarse y comprender a los adolescentes con los cuales trabaja en el Instituto.”*

10.3. La formación del profesorado en relación a la asignatura

El desarrollo eficaz de una asignatura como la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, nos lleva a interrogarnos frecuentemente, en virtud de la observación realizada y de la reiterada lectura de los datos obtenidos, acerca de si es necesario, o no, la formación del profesorado en el campo específico de la asignatura.

Para responder a ello hemos comparado las estrategias didácticas y metodológicas, utilizadas por las profesoras de la muestra en el desarrollo de la asignatura. Los resultados obtenidos de la comparación de las clases, desde la observación fenomenológica de las interrelaciones en el aula, nos inclinan a señalar que, aunque no

es imprescindible una formación docente específica “en” la asignatura, sí se hace necesaria la formación del profesorado en algunos aspectos del desarrollo moral de los alumnos. Igualmente, se precisa su formación en el aprendizaje y uso de técnicas didácticas y metodológicas adecuadas para favorecer el desarrollo cognitivo del alumnado. Aspectos estos que, desde nuestra consideración, deben formar parte del acervo de conocimientos y saberes de todo docente que asuma la formación en valores, ciudadanía, convivencia, entre otros.

Pero, además, el desarrollo y el uso eficaz de la EpC en la escuela, requiere de la consideración de presupuestos esenciales para el logro de los objetivos establecidos. Entre ellos: la existencia de instituciones educativas y profesionales de la docencia comprometidos con el cometido de encaminar la consecución, en la sociedad, de los principios de paz, tolerancia, solidaridad, igualdad, respeto a la diferencia y todos los valores de la democracia, puesto que sólo en sociedades de este tipo es posible desarrollar tales postulados.

En virtud de ello, la formación del profesional de la docencia, no sólo en cuanto al saber y a los contenidos específicos de su área de conocimiento, sino en relación al conocimiento teórico y práctico de los fundamentos axiológicos, se constituye en un elemento cardinal para asumir, con probabilidades de éxito, el desarrollo de la asignatura. Lo cual se vería fortalecido si, a aquello, se le suma el conocimiento de métodos dialógicos y participativos que tomen en consideración la capacidad cognitiva de los sujetos a quienes está dirigido.

De manera que si el objetivo político e institucional de la asignatura que se pretende, es la formación teórica y práctica del alumnado en los valores de la convivencia ciudadana y democrática, el docente encargado de desarrollar la asignatura, debe conocer diversas y variadas estrategias didácticas y metodológicas, que como lo hemos señalado en el capítulo 4, apartado 4.5.1. pueden ser, por ejemplo: Crear conflictos cognitivos morales mediante el uso de dilemas morales; Role-Playing o asunción de roles; Frases inacabadas; Escritura autobiográfica; Ejercicios de Auto-estima; Ejercicios de conocimiento de uno mismo; Ejercicios de Cooperación; Resolución de conflictos; Ejercicios de cohesión de grupos; Conocimiento de los demás; Ejercicios para la comunicación; Ejercicios de construcción personal; Actividades de comprensión crítica; Ejercicios de autorregulación.

Igualmente, una buena práctica educativa en relación a la asignatura, requiere que el profesor incorpore la diversidad social y cultural que existe tanto en la escuela misma como en la comunidad adyacente. Por ello debe aprovechar las oportunidades que esa diversidad proporciona como ejercicio continuado de reflexión, discusión y acuerdos en el ámbito de la moral y la ética. Por tanto, debe tomar en cuenta los diversos espacios de la cultura: el experiencial, público, social, académico, y el espacio escolar, para propiciar oportunidades de consolidar una comunidad de aprendizaje moral.

Caso A: IES “Ga-la Placidia”

La profesora de este caso al interrogársele acerca de si eligió, o no, voluntariamente la docencia como profesión,⁹³⁷ nos informó que lo hizo voluntariamente porque “Siempre me ha gustado enseñar. Daba clases particulares ya con 12 años.”

Es titulada en Ingeniería Técnica Industrial en el año 2000; tiene un Postgrado de Tecnología para profesores de secundaria; ha cursado los estudios de Ingeniería superior en Organización Industrial (pendiente de PFC); ha realizado cursos varios del Departamento de Educación relacionados con la docencia de la Tecnología; ha estudiado Inglés (nivel 5º EOI) y Sueco (Nivel A1) en la Escuela de idiomas modernos de la Universidad de Barcelona.⁹³⁸

Ha participado en diversos talleres, cursos, jornadas, seminarios, estudios de formación y actualización docente,⁹³⁹ a los que valora “*positivamente*”, entre los cuales ella destaca:

- Dinámica de los equipos docentes (20h): Aprender a gestionar correctamente reuniones de los equipos docentes. Tratamiento del alumnado con necesidades especiales de aprendizaje.
- La internet en el Centro (20h) : Creación y gestión de una página web del Centro

⁹³⁷ Anexo 5. Entrevista. Parte II. Datos Académicos y profesionales. Pregunta 3. ¿Elegiste voluntariamente la docencia como profesión? Pág.287

⁹³⁸ Anexo 5. Entrevista. Parte II. Datos Académicos y profesionales. Pág.287

⁹³⁹ Anexo 5. Entrevista. Parte II. Datos Académicos y profesionales. Pregunta 6. Pág.288

- Los RSU como base de los aprendizajes de la ciencia y la Tecnología en la ESO (30h): Aprender tecnología a partir del estudio de los residuos sólidos urbanos
- El uso metodológico de los proyectos en el aula de Tecnología (60h): Proyectos en el aula y en el taller de tecnología. Mejora del método de aprendizaje a partir de la práctica reflexiva.
- Formación de formadores jóvenes para el área de las ciencias experimentales (30h): Idear cursos y nuevos recursos para el profesorado.
- Formación para el profesorado interino: (45h) Curso de preparación para el profesorado recién ingresado
- Postgrado para el profesorado de tecnología (400h): Preparación general, tanto en el aula como en el taller, para la docencia de la asignatura de Tecnología tanto en la ESO como en el Bachillerato.

Tanto de las titulaciones de la profesora del caso A, como de las jornadas señaladas, se evidencia la orientación hacia las ciencias naturales y experimentales de su propio proceso de formación docente y pedagógica.

En el ítem número 10 de la tercera parte de la entrevista se le preguntó ¿Crees que los profesores encargados de dictar esta asignatura deben poseer unos conocimientos específicos? Su respuesta fue: *“No especialmente. Lo que sí que creo que es muy importante es tener claro que en ningún caso se deben imponer opiniones personales, sino guiar al alumnado para que aprenda a*

*plantearse y exponer correctamente las propias y a respetar las de los demás.”*⁹⁴⁰

La respuesta de la profesora nos induce a interpretar que, para ella, el docente encargado de desarrollar la EpC no requiere una formación específica en el área. Sin embargo, a su entender, una condición fundamental para el desarrollo eficaz de la asignatura, es la actitud respetuosa del profesor frente al saber y al conocer de los alumnos, como interlocutores válidos en el proceso educativo. La profesora opina que el profesor, fundamentalmente, debe orientar al alumnado en el proceso de aprendizaje y desarrollo de su capacidad para opinar, expresar sus ideas y opiniones y respetar las de los otros. Esto ratifica lo señalado en el capítulo anterior, en relación a que uno de sus objetivos fundamentales es que *“-más allá de los temas tratados, los chicos aprendan, al final de año, a debatir, y a relacionarse siguiendo normas de tolerancia, respeto, cortesía, sólo con eso me sentiría satisfecha.”*⁹⁴¹

Por nuestra parte, ratificamos que el desarrollo efectivo de la asignatura requiere, además de lo señalado por la docente, la formación del profesorado en los fundamentos axiológicos y éticos, así como en las herramientas didácticas y metodológicas adecuadas para favorecer el desarrollo cognitivo y moral del alumnado.

⁹⁴⁰ Anexo 5. Entrevista. Parte III. El profesor y su conocimiento de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Pág. 292

⁹⁴¹ Anexo 1. IES “Gal-la Placidia”. Pág. 8

Caso B: IES “Valldemossa”

La docente del caso B señaló que eligió voluntariamente la docencia como profesión por cuanto que, según sus propias palabras: *“Desde pequeña quise ser maestra. Creo que mi caso es el típico de enseñanza vocacional.”*⁹⁴²

Es licenciada en geografía e historia por la UB y doctora *cum laude* en historia medieval; posee además dos titulaciones extras: Licenciada en Filología Catalana y en Psicología.⁹⁴³

Ha participado en muchos talleres, cursos, jornadas, seminarios, estudios de formación y actualización docente pero que en relación al número lo desconoce *“pero (son) muchos, tanto en calidad de alumna como en calidad de profesora, con la intención de actualizarse y estar en Formación Permanente.”*⁹⁴⁴

En relación al tiempo de duración de las jornadas de formación permanente señaló que la duración era *“oscilante, desde cursos de treinta horas a actividades de todo un curso que se repite al siguiente, como con el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica de la UB)”*⁹⁴⁵; estableció a demás que si hubiere de evaluar tales jornadas de formación y actualización docente *“la nota global sería de Notable (7,5),*

⁹⁴² Anexo 6. Entrevista. Parte II. Datos Académicos y Profesionales. Pregunta 3. Pág.297

⁹⁴³ Anexo 6. Entrevista. Parte II. Datos Académicos y Profesionales. Pregunta 1 y 2. Pág. 296-297

⁹⁴⁴ Anexo 6. Entrevista. Parte II. Datos Académicos y Profesionales. Pregunta 6. Pág. 297-298

⁹⁴⁵ Anexo 6. Entrevista. Parte II. Datos Académicos y Profesionales. Pregunta 6. Pág. 297-298

*pero algunos fueron realmente magníficos; destacaría especialmente los relacionados con inteligencia emocional.*⁹⁴⁶

En cuanto a la formación en relación con la asignatura EpC nos ha señalado que su experiencia en áreas de las ciencias sociales, así como su formación académica en otras áreas del comportamiento humano, le ofrecen amplias posibilidades para desarrollar los contenidos con miras a formar al alumnado, especialmente, en aras de la asunción del valor de la responsabilidad como marco a partir del cual tomar todas sus decisiones.

Considera que los conocimientos específicos que deben poseer los profesores encargados de dictar la asignatura deben partir sobre todo de *“tener las ideas bien claras.”*⁹⁴⁷ Esta respuesta tomará cuerpo en la siguiente categoría sobre la importancia que reviste para esta profesora la asignatura.

10.4. Importancia de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos

Ya en los capítulos específicos referidos al análisis teórico de la asignatura hemos referido argumentos políticos, curriculares, sociales y culturales que nos afirman en nuestra convicción de la necesidad de la implementación de la asignatura EpC como asignatura obligatoria de la

⁹⁴⁶ Anexo 6. Entrevista. Parte II. Datos Académicos y Profesionales. Pregunta 7. Pág. 298

⁹⁴⁷ Anexo 6. Entrevista. Parte III. El profesor y su conocimiento de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Pregunta 10. Pág. 300

ESO para la formación del alumnado en relación al aprendizaje de los valores propios de la ciudadanía democrática y de la convivencia. Sin embargo, la observación de la práctica de las docentes de la muestra y, muy especialmente, la entrevista realizada nos enfrenta a posiciones diversas (como las señaladas en el debate social que generó la implantación de la asignatura en las diversas comunidades del país) que a continuación presentamos:

Caso A: IES “Gal-la Placidia”

En la pregunta número 8 de la segunda parte de la entrevista preguntamos a la profesora del caso “A” ¿Qué opinas de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos?⁹⁴⁸ Tal cuestión, dirigida a obtener la *opinión* de la profesora sobre la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, fue respondida con las siguientes palabras: *“Creo que es un asignatura muy necesaria, que debería existir en todos los niveles de la ESO y que permite al alumnado exponer sus ideas, plantearse temas no siempre subjetivos, aprender a debatir y a respetar el debate y sentirse escuchado y valorado como ser humano así como aprender a escuchar y respetar.”*⁹⁴⁹

⁹⁴⁸ Anexo 5. Entrevista. Parte II. Datos Académicos y Profesionales. Pág. 289

⁹⁴⁹ Anexo 5. Entrevista. Parte II. Datos Académicos y Profesionales. Pág. 289

Según la opinión de la profesora del caso A, el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos es necesario en todos los cursos de la ESO. Tal respuesta nos indica, por interpretación extensiva, que su desarrollo, como asignatura obligatoria sólo en el tercer curso de la ESO, es insuficiente para alcanzar los objetivos tan amplios que se propone. Por otro lado, justifica su respuesta en cuanto a la necesidad de ampliación del campo de acción de aquélla, estableciendo que su práctica permite la formación del alumnado en competencias sociales, comunicativas y lingüísticas, además de otros saberes que van más allá de la mera especulación y prácticas subjetivas.

Para ampliar este último señalamiento, recurrimos a la pregunta número 1 de la tercera parte de la entrevista, formulada en los siguientes términos: ¿Cuál es tu idea de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos? Este ítem fue respondido con las siguientes palabras: *“Creo que es una asignatura que enseña al alumnado a plantearse de manera seria temas del ámbito social y cultural relacionados con su entorno y que no se tratan en ninguna otra asignatura. Los temas que abarca la asignatura de Educación para la Ciudadanía ayudan al alumnado a formarse como persona y a saber desenvolverse mejor en su entorno social. Así mismo, se les enseña a saber tolerar y plantearse aspectos sociales y culturales desde más de un punto de vista, a ser más abiertos y tolerantes y a aceptar y respetar las diferencias.”*⁹⁵⁰

⁹⁵⁰ Anexo 5. Entrevista. Parte III. El profesor y su conocimiento de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Pág. 289

Esta respuesta nos permite interpretar que para la profesora, en plena consonancia con los presupuestos políticos sobre los cuales se sustenta la asignatura, la formación de los alumnos en contenidos específicos como la convivencia, la ciudadanía, Derechos Humanos, el multiculturalismo, la familia y la comunidad, entre otros, son susceptibles de ser aprendidos a partir del análisis de su experiencia vital y del acontecer local, nacional y mundial. Tales aprendizajes les ayudarán *“a ser más abiertos y tolerantes y a aceptar y respetar las diferencias.”* Porque según la percepción de la profesora son *“...temas del ámbito social y cultural relacionados con su entorno y que no se tratan en ninguna otra asignatura.”*

Por tanto la profesora considera que *“Sí. Definitivamente”* la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos se justifica como asignatura del currículo obligatorio de la ESO.

Caso B: IES “Valldemossa”

En la oportunidad de preguntarle a la profesora del caso B acerca de su opinión (pregunta número 8 de la segunda parte de la entrevista, ya señalada) sobre la asignatura EpC nos contestó: *“Que es absurda. Los valores ciudadanos tienen que estar impregnados en todo el currículum; se enseñan con el propio comportamiento como docente y como persona y se discuten y analizan en diferentes asignaturas como Sociales y Naturales. Por otra parte, la hora semanal de tutoría*

*establecida por la ley ya atiende, por su propia naturaleza, a los objetivos asignados para Ciudadanía.*⁹⁵¹

En ese mismo orden de ideas, en la pregunta N° 9 de la tercera parte de la entrevista preguntamos ¿Crees que la enseñanza de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos se justifica como materia obligatoria del currículo de la ESO? En tal sentido, nos afirmó que considera que la enseñanza de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos *no se justifica* como materia obligatoria del currículo de la ESO por cuanto que cree *“que el problema de la enseñanza secundaria obligatoria es tan grave y global que esta asignatura se diluye como otro apéndice a añadir a un cúmulo de palos de ciego, política natural del Departament d’Ensenyament.*”⁹⁵²

La opinión de la profesora del caso B sobre la asignatura nos indica que aceptó desarrollar una asignatura con la que no está de acuerdo. Considera que es absurdo establecer una asignatura específica para formar en valores ciudadanos, por cuanto que, desde su consideración deben ser enseñados como aprendizajes transversales y, por tanto, presentes en la acción educativa de todos los docentes. Establece además un elemento interesantísimo y, por supuesto, imprescindible a todo proceso educativo: el ejemplo del educador. Es decir, el educador con su actitud (que *“debe ser coherente con lo que predica”*) se convierte en el mejor referente para sus alumnos.

⁹⁵¹ Anexo 6. Entrevista. Parte II. Datos Académicos y Profesionales. Pág. 298

⁹⁵² Anexo 6. Entrevista. Parte III. El profesor y su conocimiento de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Pág. 300

Por otro lado, señala que la hora semanal de tutoría (aunque en otra pregunta nos contestó que una hora semanal para la tutoría es totalmente insuficiente) “...ya atiende, por su propia naturaleza, a los objetivos asignados para Ciudadanía.”

Para la profesora, lo señalado, sin embargo, no significa que la Educación para la Ciudadanía como asignatura (en su caso preferiblemente según el modelo transversal) carezca de importancia en la formación del alumnado. Muy al contrario nos señala que el proceso educativo y, en el caso de esta asignatura, el docente debe propender a: *“Hacer comprender al adolescente de quince años que la facultad de razonar es lo que los convierte en “personas”, que poder razonar significa tener capacidad para tomar decisiones; tener la capacidad para tomar decisiones nos hace libres y, por ello, responsables de nuestros actos. Hacerlos conscientes e implicarlos emocionalmente en esa responsabilidad es la tarea de todo el curso que se realiza mediante una diversidad de actividades.”*⁹⁵³

Esta respuesta de la profesora del caso “B”, IES “Valldemossa”, señala la claridad que tiene frente a los cometidos curriculares de la asignatura. Hace un señalamiento claro del grupo etéreo al cual está dirigido el programa: los adolescentes de 15 años. Esta indicación presenta subrepticamente la dificultad que supone la formación en este campo, en estudiantes que están en una edad tan difícil como lo es la adolescencia. Sin embargo, apunta que el compromiso del docente frente a la asignatura es desarrollar la capacidad de razonamiento de

⁹⁵³ Anexo 6. Entrevista. Parte III. El profesor y su conocimiento de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Pregunta N° 1. Pág. 299

los jóvenes, como el aprendizaje fundamental que les permitirá actuar con libertad, con autonomía y con la consciencia de la responsabilidad frente a los propios actos. Según la apreciación de la profesora tales aprendizajes los convierten en “personas” y los hacen libres. Y, en este propósito, el docente debe hacer uso de estrategias y debe diseñar actividades adecuadas encaminadas a lograrlo.

10.5. Importancia que tienen las metodologías de enseñanza en el desarrollo de la asignatura

Es sabido que el profesorado debe atender cuidadosamente al proceso de elección del conjunto de métodos y técnicas adecuados para dirigir su acción docente. La elección pertinente de aquéllos, debe diseñarse en orden a un proceso educativo eficiente y ajustado a las características del área a desarrollar, y a las capacidades y potencialidades del alumnado y de la sociedad. En virtud de estos señalamientos, se incorpora esta categoría, sobre la importancia que tienen las metodologías de enseñanza en el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, para el análisis de las entrevistas.

Desde nuestra consideración, la enseñanza de los contenidos conceptuales de la asignatura, así como el desarrollo y la práctica consuetudinaria de contenidos actitudinales, que orienten a los jóvenes en la construcción de un sistema de valores que sustente sus acciones y actitudes en las interrelaciones cotidianas, requieren de la asunción

de unos principios y unos procedimientos específicos para atender eficazmente a la cuestión del ¿cómo enseñar? propia de la didáctica de las ciencias sociales.

Esta consideración nos remite forzosamente a la tercera categoría establecida para el análisis de las entrevistas realizadas, *La formación del profesorado en relación a la asignatura*. Consideramos que el profesorado, en cualquiera de los ámbitos del saber en que ejerza su profesión, debería estar formado en el *arte de enseñar*, significación primera de la ciencia de la didáctica, según la concepción del término griego *didaktiké*.⁹⁵⁴ Luego, nos interesa determinar la importancia que el diseño de unas técnicas, estrategias y metodologías específicas para el desarrollo de la asignatura se incorporan a la práctica de la misma, según la concepción de las profesoras de la muestra de la presente investigación. Para ello intentamos establecer las relaciones entre lo que manifiestan en relación a esta categoría, en las respuestas de la entrevista, y lo fenomenológico observado en las visitas al aula realizada por la investigadora.

Por otro lado, también se pretende evidenciar si, el diseño del método didáctico, responde sólo a la cuestión de “enseñar” unos contenidos específicos o si, por el contrario, responde al sentido pedagógico de la didáctica, según el cual la enseñanza de los contenidos, axiomáticamente, debe ir enlazada con una concepción holística del proceso de aprendizaje de los alumnos, con la finalidad de

⁹⁵⁴ DOBLES, R.: *Métodos, técnicas y recursos básicos para acciones educativas*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia, 1985. Pág. 74. También en PICADO, F.: *Didáctica general. Una perspectiva integradora*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal, 2006. Pág. 102

formar cognitiva y actitudinalmente ciudadanos autónomos conscientes y responsables de sus acciones.⁹⁵⁵

Aunque la ciencia de la didáctica abarca prácticamente todos los elementos que intervienen en el proceso educativo los métodos, técnicas y estrategias pedagógicas son fundamentales en la enseñanza y deben elegirse de acuerdo a las posibilidades reales de aprendizaje de los alumnos. Lo que se pretende es que, mediante el uso de una metodología adecuada, se propicie la actividad real de los educandos, es decir, su participación en la construcción del conocimiento, primando los procedimientos activos sobre los pasivos. Porque, aún a sabiendas de la especificidad de cada asignatura, todas y cada una requieren técnicas específicas orientadas a dar sentido a lo que se enseña y a estimular en el alumnado su participación en el desarrollo de la clase, evitando caer en la tentación de convertirlos en meros receptáculos y repetidores de lo que “reciben” en aquella.⁹⁵⁶

Evidentemente, el conocimiento de métodos técnicas y estrategias que faciliten la práctica educativa evitará problemas en el aprendizaje, porque no importa cuánto (si el saber pudiese cuantificarse) pueda saber un profesor si no cuenta con una metodología adecuada para saber enseñar lo que sabe. En definitiva, el docente mediante el conocimiento de las ciencias de la didáctica, aprende a *ver* su materia y esto lo conjuga con lo que sabe y conoce de sus alumnos para usar

⁹⁵⁵ ESCRIBANO, A.: *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2008. Pág. 97-118

⁹⁵⁶ ESCRIBANO, A.: Diseño de la enseñanza en el aula. En ESCRIBANO, A.: *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2008. Pág. 257-270

aquella, no como un fin sino como un medio que, efectivamente, le pueda permitir coadyuvar en su proceso de formación estimulando el deseo de aprender, de participar y ayudándolos a superar sus dificultades, temores y dudas frente al proceso de aprendizaje.

Caso A: IES “Gal-la Placidia”

Hemos señalado en el análisis e interpretación de las notas de campo que, según nuestra apreciación, la profesora del caso A, maneja y utiliza unas buenas estrategias y herramientas didácticas metodológicas, (como el uso del debate, los trabajos grupales cooperativos, la técnica de la pregunta como vía para la didáctica comunicativa y participativa), con la intención de lograr la integración, la participación y la reflexión de los alumnos durante las clases de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Sin embargo, no siempre lograba encauzar sus propósitos educativos debido a diversas causas. Entre ellas, la especial configuración de la clase –ya descrita con suficiente amplitud en páginas anteriores–; su inexperiencia en el uso de estrategias participativas e investigativas en relación con los contenidos de la asignatura; y, la ausencia de herramientas pedagógicas, psicológicas y axiológicas adecuadas para reorientar la inclinación, de una gran parte de los alumnos, a realizar acciones violentas y disruptivas en la clase.

En este sentido al preguntársele por la experiencia más

significativa como docente de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos contestó: *“La más significativa y complicada ha sido que los debates en clase funcionaran correctamente, enseñando al alumnado a hablar y a respetar la palabra de los demás compañeros y compañeras.”*⁹⁵⁷

Esta respuesta nos corrobora lo señalado. El debate, como estrategia metodológica, se constituyó en una de las técnicas aplicadas por la profesora para tratar de lograr que sus alumnos aprendiesen a comunicarse. Sin embargo, también se constituyó en uno de los aprendizajes más difíciles por las causas señaladas en el análisis de las notas de campo. Y, porque como ella lo establece cuando señala las dificultades en la enseñanza de esta asignatura: *“El hecho de plantear temas con un alto grado de subjetividad en la mayoría de los casos (punto por un lado positivo) da lugar a que el alumnado desee dar su opinión en todos los casos y en ocasiones se hace complicado moderar la clase. Por otro lado, enseñar el respeto hacia la opinión de los demás así como enseñar a debatir de forma correcta ha sido bastante complicado. Finalmente, y debido lamentablemente a la mala prensa que se hizo sobre la asignatura el tiempo previo a su implantación en el sistema educativo, hacía que en muchas ocasiones el alumnado no le diese la importancia que se merece. Por otro lado, considero que una hora a la semana es muy poco tiempo para que el alumnado pueda asimilarla correctamente.”*⁹⁵⁸

⁹⁵⁷ Anexo 5. Entrevista. Parte II. Datos Académicos y Profesionales. Pregunta N° 9ª. Pág. 289

⁹⁵⁸ Anexo 5. Entrevista caso A. Parte III El profesor y su conocimiento de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Pregunta N° 3. Pág. 290

La respuesta de la profesora nos coloca frente a reflexiones, que también como investigadores hemos considerado y que, evidentemente, no colaboran con el desarrollo normal de la asignatura aun cuando el docente haya realizado una cuidadosa planificación, eligiendo estrategias metodológicas adecuadas y actividades motivadoras para los alumnos; pero, igualmente, amerita una breve interpretación por cuanto que ha señalado algunos aspectos coincidentes con el caso B.

La profesora del caso A, nos pone al tanto de que la asignatura plantea “*temas con un alto grado de subjetividad en la mayoría de los casos*”. Este aspecto supone una dificultad a la hora de “*moderar la clase*”. Esta afirmación, por interpretación en contrario, nos coloca ante la idea de que la profesora extraña de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos temas más objetivos y que, por tanto, no ameriten “*que el alumnado desee dar su opinión en todos los casos*”.

Sin embargo, el mismo diseño curricular de la asignatura establece la contextualización de los contenidos, de manera tal que se propicie la participación de los alumnos a partir de su propia experiencia de vida, en virtud de los acerbos culturales, que los constituyen como seres que viven en constante relación con los demás y con el entorno social y cultural en el que conviven. Pero además, en función de evitar tal “*alto grado de subjetividad*”, se requiere que el desarrollo de los temas sea precedido por una investigación de los mismos por parte de los alumnos, para propiciar intervenciones adecuadas a tales aprendizajes.

Igualmente nos indica la profesora que es bastante complicado “enseñar el respeto hacia la opinión de los demás así como enseñar a debatir de forma correcta”; y coincidimos con ella en este señalamiento. En verdad, la enseñanza de actitudes y procedimientos de conversación, diálogo y exposición de ideas, orientadas a convertirse en prácticas cotidianas –de manera que evidencien que verdaderamente han sido aprendidas– es una de las tareas más difíciles de la acción docente. Por ello, tal enseñanza, no sólo debe abarcar la explicación teórica de aquéllos, sino también, y mucho más eficaz aún, es la práctica cotidiana de los mismos, hasta que, por fuerza de la costumbre vista, oída y practicada, se conviertan en hábitos de convivencia y ciudadanía. De manera que es la reiteración y la exigencia cotidiana de la asunción de actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, responsabilidad, diálogo, entre otros, lo que conducirá al aprendizaje de tales actitudes y procedimientos comunicativos en el alumnado.

En relación a la consideración de si el libro de texto sugiere buenas estrategias metodológicas para desarrollar eficazmente la asignatura, nos respondió que: “*En principio sí, pero no tienen en cuenta la temporalización real de la misma. Teniendo en cuenta la edad del alumnado y que únicamente se le dedica una hora a la semana a la asignatura, los libros ofrecen demasiadas estrategias diferentes para tratar un mismo tema. En mi opinión deberían*

*simplificar y tener más en cuenta la dificultad que supone impartir este tipo de asignatura a alumnos de 14 y 15 años.*⁹⁵⁹

En cuanto a este aspecto, que no ha sido considerado en el cuerpo del presente trabajo de investigación, somos contestes con la opinión de la profesora. Efectivamente, la revisión de diversos libros de texto, sugeridos por el gobierno nacional, para el desarrollo de la asignatura, nos permitió comprobar que, en cuanto a contenidos a desarrollar, es demasiado extensa y el tiempo asignado a la misma es el mínimo: una hora semanal. Esto realmente se constituye en un obstáculo para el alcance de los objetivos previstos.

Por otro lado, tal como lo señala la docente, para desarrollar un solo tema, si nos remitimos a los procedimientos didácticos y metodológicos establecidos en los libros de texto, se deben realizar una cantidad de actividades que abarcarían por lo menos tres o cuatro clases para cada tema en concreto. Lo cual significaría que habría que “sacrificar” algunos temas y primar otros, y creemos que en esto radica el *quid* de la cuestión. El docente en su planificación debe seleccionar los temas, contenidos y metodología didáctica, evaluativa y pedagógica apropiados para alcanzar el “para qué” que se haya planteado, primando siempre la calidad de las clases –en función de los aprendizajes significativos– sobre la cantidad de temas y contenidos desarrollados.

⁹⁵⁹ Anexo 5. Entrevista. III parte El profesor y su conocimiento de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Pregunta N° 8. Pág. 291

Igualmente la profesora nos indicó su opinión acerca del mejor recurso para enseñar Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos: *“Sin menospreciar la inestimable ayuda que suponen los libros de texto, que representan el pilar más firme de recursos y de temporización de una asignatura eminentemente nueva y desconocida, opino que un recurso inestimable para la enseñanza de la educación para la ciudadanía es el periódico ya que, además de mantener al alumnado en contacto con la realidad del día a día, contiene información tan variada que permite tratar la mayoría de los temas propios de la asignatura.”*⁹⁶⁰

De la descripción de la experiencia observada, detallada en los anexos 1 y 3, se puede precisar que, la profesora recurrió frecuentemente al uso de fotocopias, (del libro de texto utilizado, de material elaborado por ella misma, o de documentos “bajados” de internet), como soporte fundamental para el desarrollo de las clases. Y, aunque hace referencia al uso del periódico como un *recurso inestimable*, la observadora no presencié, en ninguna oportunidad, su uso en la clase. Sólo en algunas oportunidades estableció como deber a los alumnos, mirar la televisión o buscar en internet información sobre algunos temas. Aún así, es cierto que para desarrollar las clases (como en el caso de los temas controvertidos) recurrieron a referenciar sucesos que habían conmovido la opinión pública, y que por ende, su divulgación había sido profusa a través de los distintos medios de comunicación.

⁹⁶⁰ Anexo 5. Entrevista caso A. III parte El profesor y su conocimiento de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Pregunta N° 7. Pág. 291

Caso B: IES “Valldemossa”

Tal como se ha evidenciado en los análisis de las notas de campo obtenidas de la observación realizada en el aula, la profesora del caso B, considera que la implantación de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos como asignatura obligatoria de currículo de la ESO es una decisión “*absurda*” del gobierno nacional. Sin embargo, desde nuestra opinión, ha asumido y desarrollado la misma con absoluta responsabilidad y pasión como si de sus asignaturas base se tratase. De manera que en total coherencia con su pensamiento y formación profesional, desarrolló estrategias didácticas encaminadas a lograr clases plenas de actividad, esfuerzo y participación.

Sin embargo, lograrlo ha supuesto un esfuerzo extra en la consideración de los métodos apropiados para el desarrollo de la asignatura, porque según sus palabras: “*Organizar un programa de la asignatura coherente y útil para los objetivos establecidos se constituyó en una de las dificultades para su enseñanza*”.⁹⁶¹ Esto nos indica la importancia que la profesora da al diseño del programa y la planificación, y la razón, como ella misma lo indica, es que la planificación cuidadosa de esta asignatura es muy “*importante, porque como su programa es más etéreo que concreto, se corre el peligro de no dar consistencia intelectual a las actividades y convertirlas en*

⁹⁶¹ Anexo 6. Entrevista caso B. III parte El profesor y su conocimiento de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Pregunta N° 3. Pág. 299

*pasatiempos.*⁹⁶²

Nos llama la atención que la profesora del caso “B” considere el programa de la EpC como “*más etéreo que concreto*”. Podría considerarse, –como mera especulación porque como hemos señalado, no tuvimos oportunidad para repreguntar y tratar de aclarar algunas dudas–, una contradicción con respecto a otro señalamiento que la profesora nos hizo.

En el ítem número 5 de la III parte de la entrevista, que preguntaba: ¿Cuál es tu valoración en relación a lo que enseñas con esta asignatura? , la profesora nos respondió “*Que es un refuerzo a mi actividad como tutora*”. Y de las conversaciones compartidas en varias ocasiones, nos refirió la importancia de la tutoría para orientar a los alumnos, no sólo en cuanto a su proceso de desarrollo cognitivo, sino que, para ella, se constituía en la oportunidad especial para realizar dinámicas de reflexión y de desarrollo personal. Según nos lo ha señalado la profesora, para las horas de tutoría, diseña cuidadosamente estrategias y actividades dirigidas a promover y formar al alumnado en los valores del respeto, la convivencia, y sobre todo, el de la responsabilidad frente a sus estudios y frente a su vida personal.

Como síntesis de lo anterior podemos aventurar que, para la profesora del caso “B”, las horas de tutoría se constituyen en una oportunidad, real y concreta para alcanzar los objetivos propuestos, en

⁹⁶² Anexo 6. Entrevista caso B. III parte El profesor y su conocimiento de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Pregunta N° 11. Pág. 300

relación a la conformación de un sistema de valores que les proporcione, a los estudiantes, herramientas para actuar adecuadamente en el marco de las interrelaciones a que obligatoriamente está sujeto. Las horas de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, se constituyen en una oportunidad más para reforzar su acción de tutoría, a través del desarrollo de un programa específico. Por tanto, en su caso, el desarrollo de la EpC no corre el *peligro de no dar consistencia intelectual a las actividades y convertirlas en pasatiempos* debido, justamente, a su particular concepción de la asignatura. Pero también debido a la didáctica metodológica, ya señalada en el capítulo anterior, que ha empleado para el desarrollo de la misma.

La profesora señala que la consideración escrupulosa de las metodologías de enseñanza es fundamental para elaborar un plan de clases. De hecho en el diseño de su programación de la asignatura establece que:

Se parte de la convicción de que los procesos son más importantes que los contenidos para la adquisición de habilidades; teniendo en cuenta que una habilidad se considera nueva cuando, antes de una experiencia de aprendizaje, tiene una probabilidad escasa de ser realizada, aunque el alumno sea motivado para hacerlo.

Se considera importante superar la rigidez de los libros de texto y la mecánica de toma de apuntes y se considera que programar las clases con dinámicas diversas favorece el tratamiento de la diversidad porque es posible atender un número más grande de intereses.

*Se cree que el rol del profesor ha de ser más el de guía que el de dirigente.*⁹⁶³

⁹⁶³ Anexo 9. Educación para la Ciudadanía. Programación curso 2008-09. IES Valldemossa. Pág. 322 *“Es parteix de la convicció que els processos són més importants que els continguts per a l’adquisició d’habilitats; tenint en compte que una habilitat es considera nova quan, abans d’una experiència d’aprenentatge, té una probabilitat escassa de ser realitzada,*

Efectivamente, como lo hemos señalado en el análisis de los corpus de las notas de campo de las observaciones hechas en el aula, la profesora prima el proceso mismo por sobre la enseñanza enciclopédica y academicista. En plena coherencia con ello, utiliza variadas técnicas y estrategias como los debates, el trabajo cooperativo en equipos, la investigación de campo, la exposición. De esta manera, motiva la participación del alumnado, por cuanto que ya están al tanto de los temas que van a desarrollarse, en virtud de que, en la mayoría de los casos, son los mismos alumnos quienes los investigan y los exponen. En otros casos, a través del uso las películas y documentales, de la técnica de la pregunta estimula la reflexión, el análisis y la capacidad argumentativa de la clase.

Debido a su consideración de que se debe *“superar la rigidez de los libros de texto y la mecánica de la toma de apuntes en la clase”* señala que no cree que un libro de texto específico sirva al profesor para el diseño de estrategias eficaces para el logro de los objetivos de la asignatura: *“No utilizo libro de texto. Elaboro los materiales. Utilizo el propio trabajo de los alumnos para generar nuevas actividades.”*⁹⁶⁴

Efectivamente, de las notas de campo transcritas se desprende que, en el desarrollo de la asignatura, la profesora no utiliza los

malgrat que l'alumne estigui motivat per fer-la.

Es considera important superar la rigidesa dels llibres de text i la mecànica de presa de apunts i es considera que programar les classes amb dinàmiques diverses afavoreix el tractament de la diversitat perquè és possible atendre a un nombre més gran d'interessos.

Es creu que el rol del professor ha de ser més el de guia que no pas el de dirigent.”

⁹⁶⁴ Anexo 6. Entrevista caso B. III parte El profesor y su conocimiento de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Pregunta 8. Pág. 300

esquemas propios de la enseñanza memorística y reproductiva. Muy al contrario, como lo hemos evidenciado suficientemente, utiliza la cotidianidad de la vida del alumnado, para contextualizar los aprendizajes. De manera que se posibilita un verdadero acercamiento al conocimiento y al saber, mediante el uso de los medios de comunicación y audiovisuales. Para ello fortalece los contenidos desarrollados con películas, documentales, el uso *de diferentes tipos de debate, como un ejemplo práctico y continuo de práctica ciudadana*⁹⁶⁵, entre otros.

Sin embargo, considera que el mejor recurso para enseñar EpC es *“Ser un profesional que tenga claro qué significa tener autoridad moral ante los alumnos porque, entonces, siempre encontrará medios porque reflexionará sobre su trabajo y valorará posibilidades y objetivos.”*⁹⁶⁶

Esta respuesta viene a corroborar algunos señalamientos que hemos hecho en relación a la autoridad del profesor. La docente, cuando se refiere a este aspecto del ejercicio docente, como uno de sus recursos fundamentales, no está más que refiriéndose a que todos los que participan en la educación de los niños y jóvenes, deben ejercer su acción orientadora y formadora mediante la expresión de sus conocimientos, sus afectos y empatía. Es justamente esta simbiosis la que otorga y hace que se le reconozca su autoridad moral, por cuanto que la misma se fundamenta en la confianza y en la fe que

⁹⁶⁵ Anexo 6. Entrevista caso B. III parte El profesor y su conocimiento de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Preguntas 13 y 16. Pág. 301

⁹⁶⁶ Anexo 6. Entrevista caso B. III parte El profesor y su conocimiento de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Pregunta 7. Pág. 300

se deposita en una persona, gracias al reconocimiento que, en general, se hace a su persona. En el caso del profesorado a su formación, las características de su acción educadora y a un actuar, en la vida cotidiana, cónsono con lo que predica.⁹⁶⁷

No se equivoca entonces, la docente de nuestra muestra, al señalar que el reconocimiento a la autoridad moral del profesorado, se constituye en un recurso óptimo para ejercer eficazmente su labor. Pero ello dependerá de cómo usa y expresa sus conocimientos y sus saberes específicos. De cómo ejerce su rol de autoridad en el aula, sin necesidad de recurrir a otros medios de coacción, sumisión o ejercicio de poder. Y de cómo su propia vida profesional y ciudadana se constituye en referente y ejemplo para sus alumnos, para orientar a los alumnos en el aprendizaje y ejercicio de su autonomía y libertad.⁹⁶⁸

10.6. Importancia de la evaluación en el desarrollo de la asignatura

El proceso de evaluación se constituye en uno de los elementos fundamentales de la planificación de todo programa, proyecto, idea o clase, así como del desarrollo de los mismos. Esta es una norma consensuada por todos los teóricos de las ciencias sean naturales o

⁹⁶⁷ VILANOU, T., C.: Prólogo. En ESPOT, M.R.: *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A., Colección: Monografías Escuela Española Educación al día – Didáctica y Pedagogía, 2006. Pág. 11

⁹⁶⁸ ESPOT, M.R.: *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A., Colección: Monografías Escuela Española Educación al día – Didáctica y Pedagogía, 2006. Pág. 96

sociales. Constantemente escuchamos y leemos acerca de su necesidad e importancia en todos los procesos. Y tal preocupación nos parece lógica por cuanto que es natural preguntarse acerca del alcance, el desarrollo y los resultados de aquello que hemos pretendido.

En este orden de ideas, la evaluación, como parte del proceso educativo, se constituye en una de las tareas más delicadas y complejas de los profesionales de la docencia. Es muy complejo el proceso de evaluación de los aprendizajes debido a la diversidad de aspectos que debe abarcar. Entre ellos están, tanto los factores personales, familiares, ambientales y del grupo de clase que inciden en el rendimiento escolar de cada alumno, como también los elementos y factores personales y profesionales de los docentes que contribuyen a que su tarea evaluadora sea justa, equilibrada y pertinente.⁹⁶⁹

En cuanto a cómo debe realizarse este proceso, es necesario acotar que la evaluación debe motivar al alumnado para que, conociendo sus limitaciones, sea capaz de asumir actitudes de superación y mejore su autoestima. De tal modo que, mediante dicho proceso evaluativo, se forje el verdadero autoconcepto y se generen posibilidades de optimizar su proceso formativo, fundamentadas en objetivos factibles y realistas, para lo cual debe tomarse en consideración la integralidad de las circunstancias que rodean la vida personal y escolar del que aprende.

⁹⁶⁹ ALONSO, J.M^a.: La evaluación de la educación en valores. En ALONSO, J.M^a.: *La educación en valores en la institución escolar. Planeación-programación*. Barcelona, España: Universidad La Salle y Plaza y Valdés, S.A. de C.V., 2004. Pág. 344

Como hemos señalado en el capítulo 6, inciso 6.2.3, el proceso evaluativo de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, debe ser realizado eminentemente con fines didácticos. En tal sentido, la evaluación debe propender a determinar, mediante técnicas e instrumentos adecuados a la asignatura, el aprendizaje que exponen o muestran los alumnos mediante mediciones cuali-cuantitativas. Hacerlo requiere la previa planificación de actividades y estrategias que permitan, coherentemente, al docente y al alumno mismo, determinar, no sólo el resultado, sino el proceso recorrido en la adquisición de aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales.⁹⁷⁰

Es necesario acotar que, debido a la naturaleza de la asignatura, lo que se pretende esencialmente es formar al alumnado, tanto en la teoría como en la práctica, en los valores de la democracia, la convivencia, la solidaridad, la participación, la responsabilidad, etc., con la esperanza de que aprendan a actuar de acuerdo a aquellos valores. En otras palabras, si lo que se pretende es la formación en valores, la asignatura debe propender al desarrollo de la capacidad de diálogo y la autonomía en la toma de decisiones, a la formación del espíritu de compromiso para implicarse “en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los derechos humanos.”⁹⁷¹

⁹⁷⁰ ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la ESO. En <http://www.boe.es/boe/dias/2007/07/21/pdfs/A31680-31828.pdf>

⁹⁷¹ ALONSO, J.M^a.: La evaluación de la educación en valores. En ALONSO, J.M^a.: *La educación en valores en la institución escolar. Planeación-programación*. Barcelona, España: Universidad La Salle y Plaza y Valdés, S.A. de C.V., 2004. Pág. 347

Pero, como lo señala Bisquerra, para la evaluación de tales objetivos y aprendizajes, el uso de técnicas e instrumentos tradicionales (como las pruebas de papel y lápiz) no se constituyen en procedimientos idóneos, por cuanto que no colaboran con la conformación de ciudadanos activos, comprometidos y responsables.⁹⁷²

Lo ideal es utilizar unos esquemas de evaluación que permitan verificar: por un lado, los resultados o productos (cuando está referida a bloques de contenidos informativos) y, por el otro, la evaluación en relación al desempeño, es decir, en cuanto a las formas de proceder y de comportarse (referida a contenidos procedimentales y actitudinales).⁹⁷³

En este orden de ideas, la elaboración y el desarrollo de un proceso evaluativo acorde con los objetivos que nos hayamos planteado es un paso fundamental para verificar diversos aspectos del proyecto que deben responder también a diversas preguntas como el qué, para qué, cómo, cuándo, quién y a quién evaluar como guías para determinar el cómo se está trabajando y siempre buscar mejoras en lo que hacemos. A estas afirmaciones el proceso educativo no escapa.

De manera que en aras de acercarnos a la comprensión y el conocimiento que tienen las profesoras de la muestra, hemos

⁹⁷² BISQUERRA A., R.: La evaluación de la Educación para la Ciudadanía. En BISQUERRA A., R.: *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. España: Wolters Kluwer España, S.A. 2008. Pág. 86

⁹⁷³ ALONSO, J.M^a.: La evaluación de la educación en valores. En ALONSO, J.M^a.: *La educación en valores en la institución escolar. Planeación-programación*. Barcelona, España: Universidad La Salle y Plaza y Valdés, S.A. de C.V., 2004. Pág. 349

incorporado a la entrevista algunas preguntas, en relación a su concepción de la evaluación en la asignatura que nos ocupa, que a continuación expondremos.

Caso A: IES “Gal-la Placidia”

En el ítem número 12, de la tercera parte de la entrevista se le preguntó a la profesora: ¿Qué importancia tienen las metodologías de enseñanza y de evaluación para elaborar un plan de clases?

La profesora considera que las metodologías de enseñanza y evaluación para elaborar el plan de clases de la asignatura tienen *“Una importancia elevada, ya que no es una asignatura en la que se pretenda que el alumnado memorice un temario específico, sino que aprenda a exponer ordenadamente, lógicamente y de forma elaborada. Por lo tanto, la evaluación está más ligada al cómo que al qué. Por ejemplo, en una asignatura como matemáticas, evaluar un ejercicio es sencillo. En el caso de la ciudadanía, no es así. Es necesario observar si el alumnado ha asimilado correctamente la forma de exponer una idea, de entender y defender unos valores correctamente y saber exponerlo. Un alumno puede tener una opinión totalmente contraria a la del profesor en algún tema tratado, pero si defiende su postura de forma correcta, elaborada, clara y respetuosa debe considerarse el ejercicio como correcto. Elaborar métodos de evaluación de los ejercicios o exámenes no es fácil ya que los ítems de evaluación deben*

*ser claros y una asignatura de estas características lo hace complicado.*⁹⁷⁴

De las notas de campo descritas y analizadas hemos podido establecer que, efectivamente, la profesora del caso A, al inicio del año escolar intentó aplicar un método de evaluación acorde con los principios curriculares de la asignatura, a saber: participación en clase, el uso del trabajo grupal y el debate como técnicas, los deberes y su cumplimiento, evitando la aplicación de exámenes memorísticos. Sin embargo, a pesar de las innumerables oportunidades que les dio a los alumnos, el método no le funcionó y los resultados no fueron los esperados.

La profesora conoce y señala que la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, como asignatura, no propende al desarrollo memorístico de los contenidos, muy al contrario, su pretensión es desarrollar en el alumno la capacidad de elaboración, argumentación, razonamiento lógico y expositivo de los aprendizajes.

Pero, a partir del segundo trimestre, además de tomar en consideración las técnicas de evaluación mencionadas, agregó la realización de exámenes objetivos memorísticos, con los resultados explicitados en la categoría 9.3, sub-categoría 9.3.4 del análisis de las notas de campo, sobre la evaluación. Es decir, el cómo enseñar-aprender-evaluar quedó supeditado al “qué evaluar”, que discrimina

⁹⁷⁴ Anexo 5. Entrevista caso A. III parte El profesor y su conocimiento de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Pregunta 12. Pág. 292

absolutamente el proceso por el que han transitado los alumnos en su aprendizaje.

Sabemos que la evaluación de los procesos por los cuales transitan los alumnos en su aprendizaje no es nada fácil; la profesora nos lo señala con estas palabras: *Elaborar métodos de evaluación de los ejercicios o exámenes no es fácil ya que los ítems de evaluación deben ser claros y una asignatura de estas características lo hace complicado.*

En virtud de evitar estas situaciones es que la normativa específica (como el Real Decreto 1631 y la orden 2220) establecen y sugieren estrategias diversas en función de la naturaleza de cada asignatura. En relación a la EpC las orientaciones proponen el uso de un criterio múltiple en el proceso evaluativo. En tal sentido, además del deber de tomar en consideración para ser evaluados los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, el docente debe hacer referencia también a la diversidad de dimensiones que constituyen a cada alumno en particular, desde el punto de vista moral, y el proceso de enseñanza por el cual discurre.

La profesora nos indica que ella percibe y/o determina la comprensión de sus clases por parte de sus alumnos *“En función de cómo exponen ellos sus ideas en relación a aquello que se está explicando y en función de cómo elaboran los diferentes trabajos que se les pide hacer.”*⁹⁷⁵ Para ello se apoya en la consideración de

⁹⁷⁵ Anexo 5. Entrevista caso A. III parte, 17ª. Pág. 294

algunos aspectos para evaluar la enseñanza de EpC: “*Básicamente: - Atención en clase (20%); - Participación (20%); -Interacción con los compañeros y compañeras (20%); -Realización y entrega de trabajos (20%) (incluye exámenes); -Actitud (20%)*”⁹⁷⁶

El análisis de los porcentajes establecidos por la profesora del caso A para cada aspecto señalado nos indica que un 80% del total de la nota obtenida por los alumnos está referida a contenidos actitudinales: la atención en clase, la participación, el modo de interrelacionarse y la actitud, lo cual no deja de ser un proceso evaluativo bastante subjetivo, por cuanto que responde, fundamentalmente, a los criterios sobre los cuales la profesora se posiciona para entender tales aspectos. El otro 20% ha sido asignado para evaluar “objetivamente” los temas y contenidos desarrollados a partir de la realización y entrega oportuna de trabajos y la realización de exámenes.

Sin embargo, a nuestro juicio, en plena consonancia con Castillo Arredondo,⁹⁷⁷ consideramos que el sentido educativo o formativo de la evaluación debe estar referido a la optimización del proceso educativo, valorando todos los componentes y elementos que en él inciden. Por tanto, no puede orientarse sólo a emitir un juicio de valor, mediante una calificación, de los aprendizajes alcanzados. Y, además, en tanto que la evaluación debe ser global, continua, integradora y, por consiguiente, presente en todo el proceso educativo, debe constituirse

⁹⁷⁶ Anexo 5. Entrevista caso A. III parte, 18ª. Pág. 294

⁹⁷⁷ CASTILLO, S.: Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. En CASTILLO, S. (Coord): *Compromisos de la Evaluación Educativa*. España: Prentice Hall, Pearson Educación, S.A., 2002. Pág. 6

en una oportunidad más para aprender, debe intervenir en todo su desarrollo. Es decir, ha de estar obligatoriamente integrada tanto a la totalidad de la acción educativa efectuada por el docente, como a la apreciación global del progreso educativo del alumno.⁹⁷⁸

Caso B: IES “Valldemossa”

La profesora del caso B, al igual que para la planificación y el uso de metodologías de enseñanza adecuadas a la asignatura, opina que la selección de los instrumentos y técnicas de evaluación a la hora de planificar las clases, son fundamentales porque: *“Una metodología basada en la lectura de la lección y realización de actividades propuestas con o sin corrección, difiere sustancialmente de un planteamiento activo de continua interacción entre profesora y alumnos. Los criterios para, posteriormente, evaluar la asignatura tampoco pueden ser los mismos, puesto que los centros de interés estimulados son distintos.”*⁹⁷⁹

De la respuesta de la profesora podemos deducir que en concordancia con un diseño activo, participativo e interactivo entre todos los miembros de la clase, la evaluación del proceso educativo debe responder a iguales características. Eso lo podemos afirmar, no

⁹⁷⁸ BOLÍVAR, A.. La evaluación de actitudes y valores: problemas y propuestas. En CASTILLO, S. (Coord): *Compromisos de la Evaluación Educativa*. España: Prentice Hall, Pearson Educación, S.A., 2002. Pág.

⁹⁷⁹ Anexo 6. Entrevista caso B. III parte, 12ª. Pág. 300

sólo por las observaciones de su método didáctico-pedagógico en clase, sino por cuanto que cuando le hemos preguntado acerca de las técnicas e instrumentos que utiliza para evaluar la asignatura nos respondió: “*Sus trabajos y su nivel cuantitativo y cualitativo de participación. Es una evaluación continua, sin exámenes.*”⁹⁸⁰

Aunque esta última respuesta, acerca de las técnicas e instrumentos que utiliza para evaluar la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, sólo hace referencia a los trabajos y a la participación de los alumnos, en la experiencia de observación pudimos presenciar el uso de muchas y variadas técnicas y estrategias para el desarrollo de las clases y su evaluación. Efectivamente, en nuestras jornadas de observación no presenciamos, en ninguna oportunidad, la aplicación de exámenes de corte memorístico ni de ningún otro tipo. La evaluación siempre se fundamentó en la investigación, las exposiciones, los trabajos grupales y la participación.

De tal manera que, como se desprende de los corpus de las notas de campo, en las clases la profesora tomaba en consideración muchos aspectos y los hacía explícitos. Cuando se trataba de investigaciones, de las conversaciones con sus alumnos se derivaba que mantenían contacto por internet, y la profesora reconocía los esfuerzos de los alumnos hasta la producción final. En cuanto a las exposiciones, siempre solicitaba la elaboración de power points, como apoyo. En esos casos señalaba los aciertos y desaciertos; igualmente los felicitaba e instaba a que mejorasen cada día más en el diseño de

⁹⁸⁰ Anexo 6. Entrevista caso B. III parte, 19ª. Pág. 302

sus trabajos; en las exposiciones exhortaba a los alumnos a evitar el uso de “chuletas”, y a utilizar más su capacidad comunicativa. Hubo oportunidades de reconocimiento público por la labor realizada a algunos grupos. Apreciaba profundamente la capacidad de argumentación y razonamiento de los alumnos y se los comunicaba abiertamente. Además, como ella misma lo indica, la evaluación de la asignatura toma en consideración otros aspectos como *“Ejercicios de razonamiento continuo; sentido de la responsabilidad; actitud y práctica de valores.”*⁹⁸¹

Ahora bien, todo proceso de evaluación requiere la percepción y/o determinación, por parte del docente, de la comprensión que tienen sus alumnos de las clases recibidas, la profesora dice sencillamente que percibe claramente la comprensión de sus alumnos *“Por sus muestras de interés reflejadas en su nivel de participación y en el resultado de sus trabajos.”*⁹⁸²

Esto nos hace concluir que la profesora del caso B, para determinar los “resultados” del proceso educativo en relación con el desarrollo de la asignatura mencionada discrimina entre lo que podríamos llamar una evaluación subjetiva –basada en la cualificación de la actuación de los alumnos durante las clases–, y una evaluación objetiva fundamentada en los trabajos de investigación realizados, las exposiciones, la capacidad argumentativa y el número y calidad de las intervenciones en clase.

⁹⁸¹ Anexo 6. Entrevista caso B. III parte, 18^a. Pág. 302

⁹⁸² Anexo 6. Entrevista caso B. III parte, 17^a. Pág. 301

A manera de conclusión

Este capítulo ha sido referido al análisis e interpretación de la entrevista realizada a las docentes de la muestra, que dictaron la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en los dos primeros años de implementación de la misma. Dicha entrevista ha sido sometida a una categorización para establecer la relación entre la formación de las profesionales de la muestra, con el desarrollo de los contenidos, objetivos y competencias del currículo de la asignatura, y la formación del alumnado en aras de la convivencia y la ciudadanía.

El análisis de las categorías, como en el capítulo anterior, nos ha permitido acercarnos al desarrollo de algunos cuestionamientos iniciales que nos habíamos planteado. En el segundo capítulo de esta investigación expusimos algunas interrogantes que pretendíamos desarrollar en y con la investigación. Entre ellas algunas de tipo pedagógico, mediante las cuáles nos cuestionábamos: ¿Es posible desarrollar exitosamente una asignatura que, en estos momentos, no goza del consenso en la sociedad española? ¿Cuál debe ser el perfil del docente designado para dictar la asignatura? ¿Qué estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas son adecuadas para orientar el aprendizaje de actitudes y valores democráticos en los alumnos? De manera que el análisis de las categorías, en consonancia con el marco teórico en el que nos fundamentamos, nos han proporcionado unas respuestas iniciales a las mismas.

La entrevista, fue estructurada en tres partes: La primera parte, para acercarnos al conocimiento personal y biográfico de las

profesoras de la muestra. La segunda parte, para obtener datos académicos y profesionales. La tercera, para acercarnos al conocimiento de los contenidos a enseñar en la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos que dicen poseer las docentes de la muestra. Y el objetivo de la misma consistió en recabar información académica y profesional de las profesoras que dictan Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, que constituyen la muestra de investigación de la tesis doctoral, para estimar: a) el perfil del profesor seleccionado en los planteles en los que se realiza la observación; y, b) el conocimiento teórico que manifiestan poseer en cuanto a la enseñanza de dicha asignatura y a las estrategias didácticas y pedagógicas adecuadas a su desarrollo.

El análisis de las entrevistas se fundamentó en seis categorías, para intentar fundamentar aspectos como: 1) El Perfil del docente que dicta la asignatura; 2) La importancia de la investigación educativa en la profesión docente; 3) La formación del profesorado en relación a la asignatura; 4) Importancia de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos; 5) Importancia que tienen las metodologías de enseñanza en el desarrollo de la asignatura; 6) Importancia de la evaluación en el desarrollo de la asignatura.

En cuanto al *Perfil del docente que dicta la EpC*, aunque consideramos que no necesariamente se requiere que sea titulado en el área específica, hemos concluido que el profesional que asuma el desarrollo de la asignatura, es necesario que, en su haber profesional, posea saberes específicos que le permitan colaborar asertivamente en el desarrollo moral del alumnado. Igualmente debe poseer y manejar

adecuadamente tres herramientas fundamentales que son: Sensibilidad para integrar todos los elementos que intervienen en el proceso educativo; Flexibilidad para reorientar todos los procesos cuando sea necesario; y Conocimiento para ejercer idóneamente la enseñanza y para entender que el saber es producto de la construcción colectiva, con todo lo que ello encarna.

En relación a la segunda categoría *La importancia de la investigación educativa en la profesión docente*, concluimos que es trascendente que, como educadores, interioricemos que la elaboración de una ciencia crítica de la educación, requiere de la asunción indisoluble del binomio teoría-práctica educativa. Tal afirmación se fundamenta en el hecho de que, por un lado, a la comprensión de la práctica educativa se llega cuando se somete a su análisis teórico; y, por el otro, la misma práctica, con base en una teoría específica, le otorga a dicha teoría significación histórica, social y material. La comprensión acerca de la importancia que las profesoras de la muestra le asignan a la investigación educativa, nos ha permitido acercarnos y profundizar en su perfil en relación con la asignatura que dictan.

En tal sentido, en el caso “A”, el interés de la profesora de la muestra por la investigación se orienta hacia su formación profesional en el ámbito de la tecnología. En el caso “B” su orientación en la investigación educativa abarca diversos ámbitos de las ciencias sociales como la historia, didáctica, psicología y pedagogía. De lo observado en relación con la práctica en el aula de ambas profesoras hemos concluido que la formación en el campo de las ciencias sociales en el caso “B”, le ha permitido a la docente el manejo idóneo de más

herramientas, instrumentos, técnicas y estrategias de diversa índole, para conducir eficazmente al alumnado en la conformación y práctica de valores en el aula.

La tercera categoría está referida a *La formación del profesorado en relación a la asignatura*. En plena consonancia con las dos primeras categorías hemos de concluir que, el desarrollo de la EpC, exige al profesorado el conocimiento científico general de temas, técnicas y procedimientos dirigidos al desarrollo tanto de los contenidos específicos de la materia, como del desarrollo emocional, moral y ciudadano del alumnado. Por tanto, aunque consideramos que, en principio, cualquier docente puede desarrollar la asignatura, su eficacia se funda en el manejo teórico y práctico de los conocimientos y saberes conceptuales y procedimentales necesarios para la formación en valores, además del uso de estrategias dialógicas y participativas que incorporen activamente al estudiantado en el desarrollo de las clases.

La importancia de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, ha sido la cuarta categoría, y está dirigida a determinar la opinión y la posición de las profesoras de la muestra ante la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. De la interpretación de los corpus, y de las respuestas de las entrevistas podemos encontrar dos posiciones distintas ante la EpC. La profesora del caso “A” considera que la asignatura es fundamental y que debería dictarse en todos los cursos de la ESO, por tanto, justifica su incorporación al currículo. La profesora del caso “B” considera que la asignatura es “absurda” porque sus contenidos están ya previstos en la

acción tutorial de los docentes y, por tanto, no justifica su incorporación como asignatura obligatoria a la ESO. Considera que debe desarrollarse de manera transversal, vale decir, integradas en todas las asignaturas. Sin embargo, ambas profesoras son contestes en la importancia que tiene la educación en valores del alumnado, especialmente en aquellos dirigidos a fomentar la responsabilidad, el respeto y el diálogo entre los mismos.

La quinta categoría está dirigida a establecer la *importancia que tienen las metodologías de enseñanza en el desarrollo de la asignatura* para las profesoras de la muestra. La elección de esta categoría se funda en la necesidad de responder al *cómo enseñar*, es decir, cómo asumir la acción educativa en una asignatura como la que nos ocupa. En virtud de ello se les pregunta a las docentes su opinión al respecto. Sus respuestas pueden ser contrastadas con la observación hecha en el aula, de cuyos corpus se evidencia *cuáles* fueron las estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas utilizadas por las docentes y la pertinencia de las mismas en relación a los contenidos y objetivos específicos.

Ambas docentes están convencidas de que la didáctica metodológica necesaria debe ser activa, participativa y grupal. En consecuencia las estrategias y actividades han de ser coherentes con aquélla. Así la profesora del caso “A” utilizó, en principio, la técnica del debate y del trabajo grupal, pero en razón de los bajos “resultados” en cuanto a responsabilidad frente a los trabajos optó, a partir del segundo trimestre, por fundamentar sus clases en el uso de fotocopias, casi exclusivamente. Consideramos que el poco éxito de la clase, en

cuanto al deseo de aprender y al compromiso frente a sus estudios por parte del alumnado, pudo haber estado influido por la falta de contextualización de los aprendizajes, y por el uso de una didáctica repetitiva, memorística y enciclopédica.

La profesora del caso “B”, en coherencia con su convicción de que el proceso educativo, en una asignatura como la EpC, debe primar el proceso por sobre los resultados, y de que es necesario superar la rigidez de los libros de texto y de la toma de apuntes en la clase, utilizó diversas técnicas y estrategias como los debates, el trabajo cooperativo en equipos, la investigación de campo, la exposición, contextualización de los aprendizajes; incentivó frecuentemente la participación del alumnado; hizo uso frecuente de herramientas tecnológicas; usó películas y documentales. Todos ellos como instrumentos para el desarrollo de la reflexión, el análisis y la capacidad argumentativa de sus alumnos. Tales métodos colaboran en la superación de la enseñanza memorística, enciclopédica y reproductiva y, a la vez, desarrollan en quienes aprenden el sentido de responsabilidad frente a sus tareas, la colaboración y solidaridad, la capacidad comunicativa y social, entre otras competencias.

Finalmente, la sexta categoría, referida a la *Importancia de la evaluación en el desarrollo de la asignatura*, tenía como objetivo determinar qué finalidad le atribuían, las profesoras de la muestra a dicho proceso. Hemos señalado que es nuestra consideración que, el sentido formativo del proceso de evaluación, debe orientarse a la valoración de todos los aspectos que inciden en la acción educativa. Luego, siendo la finalidad ofrecer oportunidades para que el alumno

sea capaz de determinar sus dificultades y deficiencias, la evaluación debe intentar determinar los factores que inciden en tal proceso de aprendizaje e intentar superar los obstáculos y mejorar la situación de aprendizaje. En tal sentido, la evaluación no debe circunscribirse sólo a una medición cuantitativa de los aprendizajes alcanzados, sino a todo el proceso educativo, como una nueva oportunidad para construir conocimiento.

11. ANÁLISIS DE LOS CORPUS OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DE UN EJERCICIO DE VALORACIÓN A LOS ALUMNOS DEL IES VALLEDEMOSSA

El presente capítulo, último en relación al análisis e interpretación teórica de los datos obtenidos de nuestra investigación, contiene el análisis hermenéutico de un ejercicio de valoración que la profesora del caso “B”, IES “Valldemossa”, aplicó a sus secciones de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Aunque no estaba previsto inicialmente como parte de nuestros análisis, en virtud de los ítems redactados por la profesora en el ejercicio, encaminados a invitar al alumno a reflexionar sobre la asignatura, nos pareció una magnífica oportunidad para acercarnos al pensamiento del alumnado frente a la asignatura, frente a la docente, y ante la metodología utilizada por ésta.

En esta oportunidad, las categorías se corresponden con los ítems del ejercicio. La interpretación del ejercicio se basa tanto en las respuestas de los alumnos como en los planteamientos teóricos estudiados, como mecánica para establecer nuestros propios posicionamientos.

El capítulo se apoya en dos anexos: el anexo 7⁹⁸³ correspondiente al ejercicio de valoración que la docente aplicó a los

⁹⁸³ ANEXO 7. Pág. 303

alumnos del 3º “A” del IES “Valldemossa”; y el anexo 8⁹⁸⁴: correspondiente al ejercicio de valoración que la docente aplicó a los alumnos del 3º “C” del IES “Valldemossa”. El día 3 de febrero de 2009, en mi séptima visita al aula, la profesora aplicó dicho ejercicio valorativo a los alumnos del 3º “B” (los alumnos de 3º “A” y “C” ya lo habían realizado) para, según sus palabras, *“determinar el nivel de comprensión y el posicionamiento que tenéis frente a la asignatura.”*⁹⁸⁵

Es preciso aclarar que el objetivo de tal ejercicio no fue explorar qué sabían los alumnos antes de enfrentarse a la asignatura, por cuanto que para esta fecha, ya habían transcurrido más de cuatro meses de haber comenzado el año escolar y estábamos a inicios del segundo trimestre del mismo. En dicho ejercicio, los alumnos debían responder a dos preguntas de conocimiento y tres preguntas para calificar cuantitativa y cualitativamente la asignatura, las actividades realizadas y la metodología empleada.

Los ítems del ejercicio, que a su vez se constituyen en las categorías de nuestro análisis, fueron los siguientes:

CATEGORÍAS
<ul style="list-style-type: none">➤ ¿Qué entiendes por ciudadanía?➤ ¿Cuándo nace el concepto de ciudadano y con qué está

⁹⁸⁴ ANEXO 8. Pág. 312

⁹⁸⁵ Anexo 4. Caso B. IES Valldemossa. 7ª Visita. Renglón 7. Pág. 234

relacionado?

- Describe las actividades hechas en relación a la familia y haz la valoración.
- Describe las actividades hechas en relación a las escaleras de vecinos y haz la valoración.
- Valora de 0 a 10 la dinámica y el contenido de esta materia y haz propuestas de mejora. Justifica la nota.

Como lo hemos mencionado, el ejercicio no fue elaborado por la investigadora, sino que fue aplicado por la profesora de la asignatura del caso B, IES “Valldemossa”. Se constituyó en una estrategia para comprobar el grado de comprensión y de aceptación o rechazo, por parte de los alumnos, a la asignatura en sí misma, a los contenidos y al método didáctico utilizado por la profesora. El uso de tal ejercicio como parte de nuestra investigación, mediante el análisis de las respuestas ofrecidas por los alumnos, nos ha parecido una interesante oportunidad, por cuanto que podemos mostrar al lector posiciones, frente a la asignatura, distintas a las de las profesoras de la muestra.

Es preciso referir que la profesora del caso B dicta la asignatura EpC a las tres secciones del 3º de la ESO que funcionan en el IES “Valldemossa”, y que el ejercicio valorativo se les aplicó a todos los grupos. Sin embargo, en el presente trabajo, sólo presentaremos los resultados de dos de ellos debido a que los del tercer grupo (que se corresponde con la sección a la cual visito en mis jornadas de

observación) no pude obtenerlos. De manera que, a continuación interpretaremos algunas de las respuestas en razón de la importancia, que desde nuestra perspectiva, tienen para el trabajo de investigación que nos ocupa.

A continuación analizaremos los ítems mencionados.

11.1. Ítem nº 1. ¿Qué entiendes por ciudadanía?

Este primer ítem del ejercicio de valoración, ha sido redactado de manera abierta para que los alumnos elaboren su propia definición de la idea de ciudadanía. La intención de la pregunta no es que los alumnos elaboren una respuesta conceptual de acuerdo a los contenidos desarrollados en clase. De la redacción de la pregunta se desprende que lo que solicita la profesora es la expresión, por parte del alumnado, de su comprensión de dicho término.

La mayoría de los alumnos, atinan –suponemos que gracias a un ejercicio de reflexión basado en las actividades realizadas– en la definición de ciudadanía que intentan. Para conceptualizarla, recurren a diversos aspectos de dicha palabra que constituyen una parte de la misma, pero que no la definen en su integralidad. Sin embargo, en concordancia con lo que señalan los expertos, es preciso considerar que, en tanto que la interpretación del vocablo depende de muchos factores, convirtiéndolo en un término multívoco, tales respuestas no son equivocadas sino incompletas.

Es decir, el concepto y la definición de la ciudadanía no puede asumirse como si de un término unívoco se tratase. Su definición depende del contexto y de la intención con que se utiliza, de manera que la mayoría de las respuestas pueden considerarse apropiadas, aunque ninguna recoja la totalidad de aspectos a que está referida la palabra. En tal sentido, encontramos respuestas que *identifican los términos ciudadanía y convivencia*; otras que la refieren al *Sentido de pertenencia a una región geográfica*; también *La ciudadanía como posibilidad de ser titulares de deberes y derechos*; *La ciudadanía como sinónimo de civismo*; *La ciudadanía como expresión de valores entre los ciudadanos*; y definiciones que engloban a todas las anteriores respuestas.

➤ **Respuestas en las que se *Identifican o igualan los términos ciudadanía y convivencia.***

Encontramos algunas respuestas que igualan el concepto de ciudadanía con la *convivencia*. Efectivamente, tal como lo hemos referido en capítulos anteriores, la ciudadanía supone la existencia de personas que co-existen en relación. Pero esta interrelación entre los miembros de una comunidad, sociedad o país sólo es posible en la medida en que sus ciudadanos actúen de acuerdo a las normas que el grupo ha consensuado.⁹⁸⁶ Luego, esa auto-adscripción de los miembros del colectivo social a las buenas maneras de relacionarse

⁹⁸⁶ BILBENY, N.: *La ciudadanía*. En BILBENY, N.: *Filosofía política*. Barcelona, España: Editorial UOC, 2008. Pág. 179-190

con los otros, y con el entorno, es lo que define la ciudadanía y determina la convivencia. Algunos ejemplos son:

- *“Entiendo que es un concepto para hablar de la manera de vivir, como vivimos, los vecinos, la familia, todo lo relacionado con estas cosas.”⁹⁸⁷*
- *Yo entiendo por ciudadanía como la convivencia entre personas de un mismo lugar (familia, clase, barrio, escalera)⁹⁸⁸*
- *Ciudadanía es aprender a convivir con las personas que tienes alrededor y ser un buen ciudadano.⁹⁸⁹*
- *Es la convivencia, el respeto y la resolución de conflictos entre todos los ciudadanos.⁹⁹⁰*
- *Yo por ciudadanía entiendo que se enseñan a practicar y a convivir con otras personas, en la calle o en casa.⁹⁹¹*

Las respuestas ejemplificadas nos muestran que el aprendizaje de lo que connota la palabra ciudadanía, está en directa relación con las actividades realizadas por los alumnos, a lo largo del desarrollo de la asignatura, en relación con: visitas al vecindario para conocer de primera fuente los problemas de los vecinos; realizar entrevistas a vecinos y a los presidentes de las escaleras donde viven; observar y esquematizar los trabajos que se realizan en el hogar señalando quién los realiza mayoritariamente, entre otros.

⁹⁸⁷ Anexo 7. Ejercicio de Valoración. 3º “A” IES “Valldemossa”. Renglón A2. Pág. 304

⁹⁸⁸ Ibid. 3º A. Renglón A9. Pág. 307

⁹⁸⁹ Ibid. 3º A. Renglón A14. Pág. 309

⁹⁹⁰ Anexo 8. Ejercicio de Valoración. 3º “C” IES “Valldemossa”. Renglón A9. Pág. 315

⁹⁹¹ Anexo 7. 3º A. Renglón A20. Pág. 310

De las respuestas se evidencia además el desarrollo de los contenidos conceptuales necesarios, pero lo que le da carácter y fortaleza al “entender” que solicita la profesora, ha sido la experiencia directa con la comunidad, con los conflictos de los otros, y con la participación en la búsqueda de solución a tales problemas.

➤ **Respuestas que denotan *Sentido de pertenencia a una región geográfica***

Estas respuestas se atienen más al concepto clásico de *la persona que pertenece a y vive en una región geográfica determinada*. Las diversas concepciones e ideas presentadas nos remiten al concepto de ciudadano contemplado en las normativas específicas de cada país del mundo. Desde esta perspectiva la ciudadanía se corresponde con la cualidad de ciudadano; es decir, de pertenecer a un país específico sea por nacimiento, por naturalización o por adquisición de dicha ciudadanía con las connotaciones jurídicas de esta condición. En este sentido, entre las respuestas que definen la ciudadanía, en relación con el sentido de pertenencia a una región geográfica, establecidas por los alumnos, podemos señalar:

- *La persona que vive en una ciudad, que tiene papeles, trabajo, y casa, cuando tienen derecho a votar ...*
- *Como un grupo de gente situada geográficamente en un país o ciudad, con el derecho a todo. Hablan de sus problemas, gente trabajadora ...*
- *Una persona que vive en un pueblo, ciudad o país.*⁹⁹²

⁹⁹² Anexo 7. 3ª A Renglones A6, A16, A19. Pág. 305, 309 y 310

- *Ciudadanía son los ciudadanos que viven en una ciudad que tienen derechos y deberes.*⁹⁹³
- *Trabajar todo lo que nos rodea, dentro de: mundo, país, provincia etc..-hasta llegar a la casa.*⁹⁹⁴
- *La ciudadanía es la convivencia entre las personas en un territorio. Ciudadanía proviene del nombre ciudad.*⁹⁹⁵

De estas respuestas podemos determinar que los alumnos entienden que la ciudadanía, o el carácter de ciudadano, se adquiere con ocasión de vivir en una ciudad o en un territorio determinado. Algunos agregan, a la condición de vivir en un espacio específico, para adquirir la connotación de ciudadano, la capacidad de ser titulares de derechos y deberes como el tener papeles, trabajar, tener un lugar donde vivir. De estas respuestas se vislumbra que, de forma natural e intuitiva, los alumnos asocian el concepto de ciudadanía a las nociones de territorio, de identidad, de sujetos de derechos y deberes, como elementos que definen la pertenencia a una nación y cultura determinada y que posibilitan la convivencia.

En resumen, podemos interpretar que, para estos alumnos, la ciudadanía es la condición adquirida por las personas con ocasión de pertenecer o vivir en un lugar determinado, lo cual, a su vez, los convierte en titulares de derechos y obligaciones cuyo cumplimiento posibilita la convivencia entre tales ciudadanos.

⁹⁹³ Anexo 8. Alumnos 3° “C”. Renglón A14. Pág. 316

⁹⁹⁴ Anexo 7. 3° A Renglón A13. Pág. 309

⁹⁹⁵ Anexo 7. 3° A Renglón A18. Pág. 310

➤ **Respuestas en las que se concibe *La ciudadanía como posibilidad de ser titulares de deberes y derechos.***

Las respuestas que se perfilan de acuerdo a la consideración de la ciudadanía bajo la condición del cumplimiento de los derechos y deberes, de los cuales todos los ciudadanos somos titulares, se corresponde en buena manera con la orientación de la clase de la profesora del caso “B”. En efecto, en reiteradas oportunidades hizo énfasis en la importancia del cumplimiento y de la responsabilidad frente al ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes y obligaciones que, como personas miembros de distintos colectivos, tenemos frente a nosotros mismos, a los demás y a las instituciones.

Pero, además de las clases teóricas en cuanto a este aspecto, el trabajo práctico-experiencial, tanto en la comunidad como en sus propios hogares, logró que la mayoría de los alumnos interiorizaran la obligación que tienen, como seres que conviven forzosamente con otros seres humanos, ante los demás y en relación al espacio en que vivimos. De manera que, como ellos mismos lo señalan (a lo cual atenderemos en el análisis de las siguientes preguntas del ejercicio valorativo), han aprendido la importancia de su rol como miembros de la familia, de la escuela y de la comunidad. Y esto ya dice mucho en materia de su formación en cuanto a la ciudadanía democrática y la convivencia.

Algunas de las respuestas a esta pregunta son:

- *todos aquellos derechos y normas que un ciudadano tiene que cumplir para que todo sea mejor*
- *Ciudadanía deriva de ciudadano y entiendo que es el conjunto de ideas, normas, derechos y deberes que tiene una persona como ciudadano.*
- *Es el conjunto de una ciudad, de sus habitantes y de los derechos y deberes que tienen.*⁹⁹⁶
- *Es cuando se habla de derechos, deberes y de las cosas que hacemos día a día.*
- *Son los derechos: obligaciones de cada uno.*
- *La ciudadanía, está relacionada con los derechos que tienen los ciudadanos y también de sus obligaciones.*

Las respuestas señaladas indican la cualidad de las personas humanas de ser sujetos activos y pasivos en la relación que tienen ante el ordenamiento político de la Nación a la que pertenecen. Como lo señala Bilbeny, la condición de ciudadanía requiere del *reconocimiento* de la Nación, a sus miembros, de tres aspectos fundamentales: uno, en tanto que personas únicas; otro, como miembros de la sociedad civil; y, por último, su reconocimiento en tanto que miembros de la sociedad política y, en consecuencia, como titulares de deberes y derechos fundamentales, muy especialmente la posibilidad de participar en el gobierno de la Nación, como ordenamiento político, a la que está adscrito.⁹⁹⁷

⁹⁹⁶ Anexo 7. 3° A Renglón A17, A10 y A23. Pág. 309, 307 y 311

⁹⁹⁷ BILBENY, N.: *La ciudadanía*. En BILBENY, N.: *Filosofía política*. Barcelona, España: Editorial UOC, 2008. Pág. 180

Pero para justificar su estatus frente al ordenamiento político que lo reconoce, el ciudadano debe ejercer virtuosamente las facultades y derechos, así como las obligaciones, de las cuales es titular.

En tal sentido, pueden ser interpretadas las respuestas de los alumnos. Es decir, son ciudadanos aquellas personas que, en tanto que miembros reconocidos de un ordenamiento político específico, se constituyen en sujetos de derecho, es decir con derechos y facultades que ejercer, reclamar y defender; y con deberes y obligaciones que cumplir.

➤ **Respuestas en las que se asume *La ciudadanía como sinónimo de civismo*:**

Según las siguientes respuestas la ciudadanía se equipara a tener una actitud cívica, por consiguiente, los ciudadanos deben actuar y “*comportarse bien*” en todo momento. Para ello, ante un conflicto deben reflexionar para buscar la solución adecuada en cualquier ámbito de relación: en la escuela, el trabajo, el hogar o la calle.

Como hemos referido anteriormente, la multiplicidad de significaciones que aporta la idea de ciudadanía, orienta a los alumnos a expresar su opinión sobre dicho término señalando definiciones que, aunque incompletas, no son incorrectas. De tal manera que el caso de la equiparación de ambos términos (ciudadanía y civismo) no deja de ser razonable por lo que en cuanto a convivencia pacífica y democrática ambos suponen.

Entre las respuestas podemos citar:

- *Yo creo que ciudadanía, es un sinónimo de civismo, porque yo pienso que quiere decir comportarse bien en la ciudad y todo eso.*⁹⁹⁸
- *Cosas sobre las ciudades, los ciudadanos, los caracteres de los ciudadanos, los conflictos y cómo se pueden solucionar.*
- *La mejora en el aprendizaje de como actuar como un ciudadano en todos los casos (problemas, vialidad)*
- *Que una persona aprenda a comportarse con normalidad dentro de una ciudad, o dentro de tu casa.*
- *El hecho de tener civismo y relación con la gente que te rodea.*⁹⁹⁹

Estas respuestas nos hacen pensar, con Bolívar, que no son las estructuras formales de la democracia las que le dan fuerza y hacen sostenible la idea de ciudadanía, sino las virtudes cívicas y la participación activa de los ciudadanos.¹⁰⁰⁰ Respuestas que abarcan lo que tal autor llama la concepción amplia de la interpretación de ciudadanía,¹⁰⁰¹ por cuanto que la entienden como la capacidad real de participación de los miembros de la sociedad.

Es decir, para estos alumnos la ciudadanía está referida al ejercicio activo de la misma; lo que, por otro lado, significa que no es una condición estática y que, por tanto, es ciudadano quien ejerce

⁹⁹⁸ Anexo 7. 3º A. Renglón A15. Pág. 309

⁹⁹⁹ Anexo 8. Alumnos 3º “C”. Renglones A1, A2, A4 y A17. Pág. 313-319

¹⁰⁰⁰ BOLÍVAR, A. *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, 2007. Pág. 9

¹⁰⁰¹ BOLÍVAR, A. *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, 2007. Pág. 17

activamente tal condición, independientemente de su estatus legal y/o jurídico.

Como en las respuestas anteriores, consideramos que los estudiantes han llegado a tales definiciones, más que como aprendizaje conceptual de la definición de ciudadanía solicitada, gracias al aprendizaje práctico, (mediante los trabajos de campo realizados con la familia, en el vecindario y en la ciudad, mencionados en el capítulo anterior), de los postulados que encierra dicha palabra, asumida como estatus y como derecho irrenunciable de las personas.

➤ **Respuestas en las que se entiende *La ciudadanía como expresión de valores entre los ciudadanos.***

La expresión de valores como elemento fundamental que rige las relaciones entre los miembros de la sociedad, se corresponde con algunas de las respuestas expresadas por los alumnos a la pregunta acerca de qué entienden por ciudadanía. Las respuestas de los alumnos denotan que el actuar como ciudadanos amerita un aprendizaje. El hombre, en tanto que ser social, manifiesta, expresa, actúa de acuerdo a las pautas sociales, culturales, políticas, del momento histórico y de la comunidad en que le ha tocado convivir.

Nos atrevemos a señalar que las respuestas de los alumnos refieren directamente a que la ciudadanía se adquiere por un aprendizaje en tal sentido. Es decir, se aprende a actuar de acuerdo a los valores cívicos y ciudadanos, en la medida en que el hombre ha

aprendido, mediante un proceso educativo formal o no formal, en qué consiste y cómo actuar cívicamente.

Entonces, como lo hemos señalado en el capítulo 5, existe ciudadanía a partir del momento en que el hombre se reconoce como miembro de un colectivo; y tal colectivo le reconoce como uno de sus ciudadanos con todas las connotaciones que esta condición supone.¹⁰⁰² Pero tal reconocimiento exige que la sociedad organizada, utilice el proceso educativo para iniciar a las jóvenes generaciones en los valores y usos que caracterizan la vida de su civilización.¹⁰⁰³

Entre las respuestas de los alumnos que entienden por ciudadanía la existencia y expresión de *valores* entre los ciudadanos, podemos mencionar:

- *“Pues los valores, los derechos que recibe o que tiene un ciudadano”.*¹⁰⁰⁴
- *El respeto por los demás, por las cosas que sólo son tuyas; y enseñar a convivir con las personas que nos rodean. Ciudadanía nos enseña a mejorar las relaciones con los demás.*¹⁰⁰⁵
- *Yo entiendo por ciudadanía, la educación para ser buenos ciudadanos y personas: educación, convivencia, relaciones ...*
- *Es el respeto, la educación, la manera que tiene de convivir un ciudadano. S V, 1796.*¹⁰⁰⁶
- *Ciudadanía son las personas, los ciudadanos de una ciudad que conviven con respeto o sin, que obedecen o no las normas, que hacen o no un mundo mejor.*
- *Es la convivencia, el respeto y la resolución de conflictos entre*

¹⁰⁰² STEINER, G.: *Lecciones de los maestros*, Madrid, Siruela, 2003, p.17

¹⁰⁰³ MARROU, Henri-Irénée: *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2004. Pág. 9

¹⁰⁰⁴ Anexo 7. 3º A. Renglón A5. Pág. 305

¹⁰⁰⁵ Anexo 8. Alumnos 3º “C”. Renglón A16. Pág. 317

¹⁰⁰⁶ Anexo 7. 3º A. Renglones A4 y A24. Pág. 305 y 311

todos los ciudadanos.

➤ *Las relaciones, sobre todo las relaciones entre personas. El respeto, los derechos y deberes individuales.*

➤ *Yo creo que es todo aquello relacionado con la ciudad y el ciudadano, creo que es importante que la gente conozca el concepto, ya que todos somos ciudadanos y todos tienen derechos y deberes.*¹⁰⁰⁷

➤ *Es una asignatura para aprender a vivir en convivencia y aprender los derechos humanos.*¹⁰⁰⁸

De las respuestas de los alumnos se desprenden diversos valores que, a su entender, definen la ciudadanía. Algunos de ellos son: el respeto por los demás y por las cosas propias; la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia; la educación; las relaciones interpersonales; la obediencia a las normas; la resolución de conflictos; los derechos y deberes individuales; los derechos humanos; valores que según sus palabras, *hacen o no un mundo mejor.*

Los alumnos, según sus respuestas tienen claro que más allá de los reconocimientos, y de las declaraciones y postulados, se requiere una práctica cívica y ciudadana de los miembros de la sociedad; y esa característica, que debe ser aprendida, es decir, transmitida de generación en generación, justamente es la que nos convierte en ciudadanos. Y, por ende, son las acciones y la participación de los ciudadanos, de acuerdo a los valores consensuados, las que posibilitan la convivencia entre todos.

En este aspecto cabe destacar una de las respuestas. Una de las alumnas contestó: *“Pues [son] los valores, los derechos que recibe*

¹⁰⁰⁷ Anexo 8. 3º “C”. Renglón A6, A9, A18 y A22. Pág. 313- 319

¹⁰⁰⁸ Ibid. 3º “C”. Renglón A19. Pág. 317

o que tiene un ciudadano”.¹⁰⁰⁹ Luego podemos inferir que, dicha alumna, entiende que la idea de ciudadanía supone que los ciudadanos “reciben o tienen” unos valores y unos derechos. Esta respuesta nos lleva entonces a interpretar que, para ella, los *valores*, que son principios orientativos de la conducta de los individuos en la sociedad de acuerdo a pautas diversas que la misma sociedad ha consensuado; y *los deberes* que rigen de manera coactiva tal conducta de los ciudadanos, definen la idea de ciudadanía. Es llamativo que la alumna suponga que el ciudadano “reciba” o “tenga” tales valores y derechos, porque esta idea es una clara referencia, (aunque en el caso de la alumna es una inferencia inconsciente), a la idea de la cultura que subyace a toda relación entre los ciudadanos, la sociedad y sus instituciones. De tal manera que cuando el individuo nace, 'nace en la sociedad' y, en consecuencia, recibe de ésta todo el legado cultural de la misma; por tanto tiene, es decir, se hace titular de los valores y de las normas (derechos y deberes) que la sociedad ha consensuado.

En el mismo orden de ideas, un chico, ante la misma pregunta respondió: *El respeto por los demás, por las cosas que sólo son tuyas; y enseñar a convivir con las personas que nos rodean. Ciudadanía nos enseña a mejorar las relaciones con los demás.*¹⁰¹⁰

De manera que la ciudadanía abarca, para este alumno, la idea de la perfectibilidad de las relaciones entre los miembros de la sociedad, mediante acciones y actitudes por parte de aquéllos, en las

¹⁰⁰⁹ Anexo 7. 3° A. Renglón A5. Pág. 305

¹⁰¹⁰ Anexo 8. Alumnos 3° “C”. Renglón A16. Pág. 317

que el *valor del respeto* frente a los demás y frente a uno mismo, sea el código ético evidente del aprendizaje para la convivencia ciudadana.

11.2. Ítem N° 2. ¿Cuándo nace el concepto de ciudadano y con qué está relacionado?

Esta segunda pregunta, de carácter conceptual, les exige a los alumnos hacer un ejercicio memorístico acerca del periodo de la historia de Occidente que contiene las ideas del nacimiento de la ciudadanía, así como la conceptualización propia de la idea de ciudadano en relación con las ideas de participación y democracia.

Dicha pregunta supone el conocimiento de un contenido conceptual específico y, aunque el objetivo del ejercicio no ha sido evaluarlos sino determinar la comprensión de los alumnos y su posicionamiento frente a la asignatura, como es de esperarse en estos casos de ejercicio memorístico de conceptos y fechas, en los corpus obtenidos, se evidencia algo de vacilación en la mayoría de las respuestas, duda y desconocimiento en otras.

Algunos procedieron a relacionarlo con las ideas de ciudadanía analizadas en el inciso anterior; otros lo relacionan con procesos independentistas de los países (suponemos que tiene que ver con la Declaración de los Derechos Universales del Hombre y del Ciudadano); alguno la establece en relación a la mayoría: eres ciudadano cuando te haces mayor de edad; otros establecen claramente que nace en Atenas en el siglo V y que se relaciona con el surgimiento de la democracia y de la política; hay quienes consideran

que aparece con el surgimiento de las ciudades; y otros creen que el concepto siempre ha existido.

Entre algunas de las respuestas podemos señalar:

- *Nace en la antigua Grecia. Esta estrechamente ligado a la política.*¹⁰¹¹
- *Supongo que la palabra ciudadano está relacionada con cómo actúa la persona en el día en día, en el barrio, en el edificio, etc.*¹⁰¹²
- *Está relacionado con la familia, con la CONVIVENCIA entre familiares, vecinos, amigos ...*¹⁰¹³
- *Nace cuando eres mayor de edad y esta relacionado con la convivencia.*¹⁰¹⁴
- *Nace en el s. V a.C. en Atenas, y está relacionado con la democracia.*¹⁰¹⁵
- *Nace cuando hay derecho a: votar, cuando hay democracia, cuando se tiene derecho a una vivienda. ... Está relacionado en ser o no ser ciudadano de una ciudad. Por ejemplo: Un inmigrante va a Barcelona, pero no tiene papeles ni un lugar de trabajo fijo.*¹⁰¹⁶
- *En Atenas, con Pericles, cuando la democracia*¹⁰¹⁷
- *Un ciudadano nace cuando una persona es civilizada, cuando habla antes de hacer alguna veganada, cuando antes de decir una cosa se la piensa 3 veces, cuando no discrimina eso es lo que hace a una persona un gran ciudadano.*¹⁰¹⁸
- *El concepto de ciudadano nace en antigua Grecia con Pericles. Y como concepto tiene que todo habitante natal tiene unos derechos y unos deberes a cumplir y que nadie se los puede arrebatar.*¹⁰¹⁹
- *Cuando los americanos se separaron de los ingleses. Hicieron un escrito con los deberes y obligaciones.*¹⁰²⁰

¹⁰¹¹ Anexo 7. 3º A. Renglón B1. Pág. 304

¹⁰¹² Ibid. 3º A. Renglón B2. Pág. 304

¹⁰¹³ Ibid. 3º A. Renglón B5. Pág. 305

¹⁰¹⁴ Ibid. 3º A. Renglón B11. Pág. 308

¹⁰¹⁵ Ibid. 3º A. Renglón B15. Pág. 309

¹⁰¹⁶ Anexo 7. 3º A. Renglón B16. Pág. 309

¹⁰¹⁷ Anexo 7. 3º A. Renglón B24. Pág. 311

¹⁰¹⁸ Anexo 8. Alumnos 3º "C". Renglón B1. Pág. 313

¹⁰¹⁹ Ibid. Alumnos 3º "C". Renglón B2. Pág. 313

- *Nace a partir de nosotros en cada persona en saber tratar nuestro entorno y está relacionado en cada uno de nosotros.*¹⁰²¹
- *Nace en Atenas, antes de Cristo, cuando el que mandaba en la ciudad vio que había muchas desigualdades, aunque las mujeres y los esclavos, estaban excluidos de votar y otros derechos.*¹⁰²²
- *En Grecia en el siglo V a.C. está relacionado con el sistema democrático, es decir, los ciudadanos tienen derecho a opinar y a ser más cívicos entre ellos.*¹⁰²³
- *El concepto de ciudadano nace, cuando se forman las ciudades y cada habitante de la ciudad tiene unos derechos y unos deberes, entonces se puede considerar ciudadano.*¹⁰²⁴

Como es sabido el concepto de ciudadano históricamente ha cambiado y fluctuado constantemente. Sin embargo, su significado tal como lo conocemos hoy día es parte del lenguaje político-social, adquirido en nuestras sociedades, con ocasión de los movimientos que, alrededor de 1800, ocasionaron el fin la época secular del feudalismo y el surgimiento de la nueva «sociedad burguesa», en buena parte de Europa.¹⁰²⁵

Aún así es preciso tener presente que ya entre los griegos, en la antigüedad clásica, se reconocía, a algunos de sus miembros, la condición de ciudadano y por tanto la titularidad de deberes y derechos. El carácter de ciudadano comportaba a su titular la obligación legal, social y política de su ejercicio. Para ejercerlo, los

¹⁰²⁰ Ibid. Alumnos 3º “C”. Renglón B7. Pág. 314

¹⁰²¹ Ibid. Alumnos 3º “C”. Renglón B8. Pág. 314

¹⁰²² Ibid. Alumnos 3º “C”. Renglón B16. Pág. 317

¹⁰²³ Ibid. Alumnos 3º “C”. Renglón B17. Pág. 317

¹⁰²⁴ Anexo 8. Alumnos 3º “C”. Renglón B22. Pág. 318

¹⁰²⁵ KOCKA, J.: «...Y deseaba ser un ciudadano». *De la sociedad burguesa a la sociedad civil*. En KOCKA, J.: *Historia social y conciencia histórica*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia, S.A. 2002. Pág. 265-272.

ciudadanos previamente debían someterse al proceso educativo que los formaría, moral y cívicamente, en aquellas virtudes necesarias para poder participar en las Asambleas. Sólo podían participar en estas los ciudadanos públicamente reconocidos por su probidad, honradez, valentía honorabilidad, es decir, ciudadanos virtuosos,¹⁰²⁶ según los términos que hemos señalado en el capítulo 5, inciso 5.4.1, de nuestra tesis. La participación en los asuntos públicos de estos ciudadanos era la garantía de que la sociedad actuase de acuerdo con los valores consensuados y defendidos por todos.

De tal manera que el concepto de ciudadano aparejaba en la antigüedad clásica, tal como se contempla en la actualidad, el reconocimiento a la titularidad de los derechos y deberes inherentes a la condición de ciudadanía. También la exigencia práctica de actuar, de participar directamente en la vida pública, mediante el voto, el ejercicio de cargos públicos y la toma de decisiones necesarias e importantes para la *polis*. Pero el ejercicio de las atribuciones propias de la ciudadanía, exigía el reconocimiento público de los atributos morales, éticos y cívicos del ciudadano.¹⁰²⁷ Lo cual señala que, como en nuestros tiempos, para que las sociedades puedan avanzar, desarrollarse y posibilitar la verdadera convivencia, requieren del acatamiento a las convenciones establecidas en su seno; de la participación activa y solidaria en todos sus procesos; de valores como

¹⁰²⁶ GALAZ, M^a. T.: Historia del concepto de ciudadanía en la Atenas clásica. En ARREDONDO R. V. (Coord): *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 2000. Pág. 53-82.

¹⁰²⁷ ROBLES, J. M.: *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: Editorial UOC, 2009. Pág. 13

la justicia, igualdad, respeto, solidaridad, fraternidad, entre otros; como el norte que encamine las interrelaciones entre sus ciudadanos.

Tales ideas, las encontramos reflejadas en las diversas respuestas de los alumnos. Así, cuando alguno(a) señala que el concepto de ciudadano *“Nace cuando hay derecho a: votar, cuando hay democracia, cuando se tiene derecho a una vivienda.”*

Aunque en este caso el concepto no ha sido referido directamente a la antigüedad clásica, en la respuesta encontramos que efectivamente, en la democracia ateniense, uno de los derechos del ciudadano era el de votar; es decir, el de elegir a sus representantes en la Asamblea, como una alternativa para la defensa de sus derechos. Igualmente debían tener una vivienda que señalaba el domicilio legal y civil donde podía ser ubicado. En la misma respuesta cuando el alumno(a) señala que *“Está relacionado en ser o no ser ciudadano de una ciudad. Por ejemplo: Un inmigrante va a Barcelona, pero no tiene papeles ni un lugar de trabajo fijo.”* Nos remite a ratificar que, efectivamente para los atenienses los inmigrantes, los extranjeros, no eran considerados ciudadanos por tanto no podían gozar de las prerrogativas propias de tal posición.

Por otro lado encontramos respuestas que señalan que el concepto de ciudadano nace *En Atenas, con Pericles, cuando la democracia; “El concepto de ciudadano nace en la antigua Grecia con Pericles. Y como concepto tiene que todo habitante natal tiene unos derechos y unos deberes a cumplir y que nadie se los puede arrebatar”; “Nace en Atenas, antes de Cristo, cuando el que mandaba*

en la ciudad vio que había muchas desigualdades, aunque las mujeres y los esclavos, estaban excluidos de votar y otros derechos.”

Tales respuestas señalan que el carácter de ciudadano, con todo lo que connota, es un principio reconocido sólo en sociedades democráticas. La democracia ateniense, aún siendo un “sistema esclavista y patriarcal, injusto y sectario por naturaleza”¹⁰²⁸, logró desarrollar un régimen para la conformación de una sociedad basada en el principio de justicia social, según el cual, considerando las diferencias entre los miembros, se otorgaban y reconocían oportunidades, derechos y deberes de acuerdo al grado de participación de cada individuo dentro de su conglomerado social.¹⁰²⁹

11.3. Ítem 3. Describe las actividades hechas en relación a la familia y haz la valoración.

En cuanto a esta pregunta hemos de señalar que, aunque es la misma para las dos secciones del tercero de la ESO (“A” y “C”), las actividades diseñadas, sobre las que se fundamenta la pregunta, son distintas aunque el tema a tratar es el mismo: la familia. En ambos casos las actividades establecidas, como estrategia para desarrollar algunos temas pertenecientes al segundo bloque de contenidos de la asignatura EpC, tienen como objetivo general (para este bloque de

¹⁰²⁸ GALAZ, M^a. T.: Historia del concepto de ciudadanía en la Atenas clásica. En ARREDONDO R. V. (Coord): *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 2000. Pág. 53-82.

¹⁰²⁹ GALAZ, M^a. T.: Historia del concepto de ciudadanía en la Atenas clásica. En ARREDONDO R. V. (Coord): *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 2000. Pág. 53-82.

contenidos), de acuerdo con las pautas curriculares de la materia, el aprender a convivir y la enseñanza de lo que significa la convivencia y los valores cívicos en la familia y en otros ámbitos de interrelación.

Para describir estas actividades, asignadas por la profesora a la clase de 3º A, recurriremos a las palabras de una de las alumnas:

Hicimos la actividad de ponernos en grupos de 4, hacer una lista con los trabajos de casa y poner hijo/a, padre, madre y abuelo/a (si allí hay). Después teníamos que poner cuántos trabajos hacíamos nosotros y cuántos hacían y hacen las personas con las que convivimos. Y poner el tanto % de cada uno.

Antes de esta actividad hice una historia sobre que pasa alguna cosa en la familia, de mentira o de verdad. Ésta primera me gustó y me sirvió para ver la diferencia entre yo y mi hermano con la de mis padres, que hacen todos los trabajos de casa. Yo ayudo poco. Y la segunda al principio no sabía que poner y al final saqué una historia de una película. Al escuchar otras historias me di cuenta de qué bien que mis padres siguen juntos y que hay gente que tiene los padres separados, y es un rollo.¹⁰³⁰

En el ejemplo presentado la alumna describe en qué consistió el trabajo, cómo se organizaron, cómo operativizaron las actividades. La respuesta da cuenta de que han aprendido a trabajar cooperativamente. En tal sentido, expresa gusto por el intercambio de ideas y experiencias y cómo tal distribución de información ha colaborado significativamente en el aprendizaje sobre lo que es “la familia 10”.

En función de esta actividad, la profesora sugirió a las clases organizarse en grupos de no más de cuatro alumnos. Cada miembro

¹⁰³⁰ Anexo 7. 3º A. Renglón C2.

del grupo debía hacer una lista de los miembros que conforman su familia en una tabla diseñada para tal fin. Luego debían agregar, al lado del nombre de cada miembro de la familia, los trabajos del hogar que realizaban cotidianamente para, finalmente, establecer el porcentaje de trabajos que cada uno asume como una responsabilidad. Es decir, para determinar en qué medida colaboran en las tareas domésticas. Además debían escribir una historia, real o ficticia, en la que se expusieran los problemas que existen en la familia.

En relación a la clase del 3° “C”, como en el caso anterior, la profesora les dio las instrucciones a los alumnos de manera que, según las palabras de uno de ellos: *Nos juntamos en grupos de 4 e hicimos lo que se necesita para hacer una familia, luego se apuntaron en la pizarra las mejores opciones. Algunos hablaron sobre las familia, problemas etc.*¹⁰³¹

Cada grupo sugirió a la clase las preguntas que debían tomarse en consideración para la elaboración de una encuesta orientada a establecer, -a través de la investigación documental y en la propia familia, mediante debates y la narración de anécdotas e historias (reales y/o ficticias) en clase- los tipos de familia que hay, los problemas que se originan y desarrollan en la familia, las actividades que realizan juntos los miembros del grupo familiar, entre otros, para finalmente señalar las características de la “familia 10”.

¹⁰³¹ *Nos juntamos en parejas de 4 e hicimos qué se necesita para ser una familia después se escribieron en la pizarra las mejores opciones, algunos hablaron sobre la familia, problemas etc.* Anexo 8. Alumnos 3° “C”. Renglón C15. Pág. 316

Estos trabajos debían ser expuestos frente a toda la clase y así se hizo. De manera que los resultados, en cuanto a la discusión de los problemas, –muchos de los cuales eran problemas reales que les estaban aconteciendo a los alumnos–, sirvieron para que la clase se involucrara en pensar en las mejores opciones para solucionarlos y exponer las razones de aquéllas.

Igualmente, los resultados en cuanto al establecimiento de porcentajes de la colaboración de los miembros de la familia en las labores domésticas, sirvieron, así lo dicen sus reflexiones, para que los alumnos y alumnas asumiesen conciencia del peso que, en este aspecto, recae especialmente en uno de ellos, y su obligación de cambiar estos patrones.

A continuación señalamos algunos corpus que nos orientarán en estos aspectos.

➤ ***Respuestas que denotan el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales en relación a los tipos de familia***

A diferencia de las preguntas anteriores, que eran de corte memorístico, a partir de este tercer ítem, se nota un giro amplísimo en cuanto a la capacidad de los alumnos para contestar libremente a las preguntas realizadas por la profesora. Es interesante observar la disposición y el conocimiento que expresan, la mayoría de los alumnos, sobre la actividad que se interroga. Esto nos muestra, una vez más, que los alumnos son más capaces de interiorizar y de aprender aquello

que les es significativo. En este caso, siendo las actividades asignadas relativas a sus familias, el aprendizaje se produjo de manera más fluida y consistente, por cuanto que, la investigación documental pudo ser contrastada con un referente real en sus propios hogares. Luego, las conclusiones y en consecuencia, lo aprendido y aprehendido, es mucho más fácil de digerir y de asimilar.

Así, la clase de la sección "A" tuvo que elaborar un formulario para registrar sistemáticamente el comportamiento, la frecuencia y otras variables como el nombre del miembro de la familia y la colaboración en las tareas del hogar. Al final debían establecer las conclusiones, en función de los porcentajes y del tipo de actividades que cada quien realiza en la familia, así como elaborar propuestas para optimizar la distribución de tareas entre los miembros del hogar.

La Sección "C" por su parte, debía establecer una serie de elementos que deben caracterizar una familia 10. En función de tales elementos redactaron una serie de preguntas, que constituirían los ítems de la encuesta que debían responder los grupos con base en las descripciones de cada una de sus familias, así como en casos, reales o ficticios, leídos o vistos en los medios de comunicación. Tanto la elaboración de las preguntas de la encuesta, como los argumentos que orientaban las mismas debían ser expuestos por cada grupo frente a la clase, para ser sometidas a un pequeño debate que permitió la elaboración del cuestionario llamado F10 (Cuestionario de la Familia 10). Finalmente, luego de las investigaciones documentales y de campo necesarias, dicho cuestionario hubo de ser respondido, por grupos, con base en los casos expuestos y discutidos, y debían sugerir

o proponer opciones de solución de los problemas reflejados en los casos y para establecer las conclusiones generales.

Las reflexiones de los alumnos fueron muchas y muy intensas; eso se evidencia de los corpus. Pero más importante aún es la resolución de muchos de ellos, en cuanto a la necesidad de pensar antes de hacer las cosas, porque como alguno lo señala: *“Creo que mucha gente pudo abrir los ojos, vimos las cosas que no se tienen que hacer nunca en una familia, y si nosotros lo hacemos lo arreglamos.”*¹⁰³² Es decir, que los alumnos empiezan a reflexionar acerca de la responsabilidad de los actos y acciones propios y de las consecuencias que aquéllos tienen para cada uno y para los que nos rodean.

Algunas de las respuestas que dan cuenta de lo expuesto son:

- *Determinar las familias que hay (monoparental, nuclear ... etc.). Ha estado bien porque nunca había considerado la posibilidad de que hubiera otras formas de familia. Siempre va bien el saber. Eso me ha hecho dar cuenta de las diferencias entre las familias. Que la nuclear fuera más extensa me ha impactado.*
*Clasificar los trabajos que hace cada uno de la familia en casa. Eso me ha hecho dar cuenta del desequilibrio que todavía hay en las casas.*¹⁰³³
- *Primero hicimos una redacción (inventada o real), sobre una familia, después las personas que querían la expusieron, y los compañeros, dieron soluciones a la historia.*¹⁰³⁴
- *Primero dividimos las familias en grupos de familias. Después preparamos una encuesta sobre la relación entre padres/madres e hijos. Por último miramos la repartición de los trabajos en casa, hicimos una tabla con todos los trabajos domésticos y sacamos conclusiones. La*

¹⁰³² Anexo 8. 3° “C”. Renglón C12. Pág. 315

¹⁰³³ Anexo 7. 3° A. Renglón C1. Pág. 304

¹⁰³⁴ Ibid. 3° A. Renglón C6. Pág. 306

diferencia entre hombres y mujeres era considerable.

VALORACIÓN

Encuentro que se hubiese podido profundizar más en el tema sobre todo con la encuesta entre la relación entre padres/madres e hijos.¹⁰³⁵

De actividades de la familia, hicimos la de explicar un caso ante la clase, y que cada uno dijera su opinión, si estaba a favor o en contra, etc.

A mí, eso, me gustó, para porque al ser 30 personas, había opiniones diferentes, etc.¹⁰³⁶

-Inventarte una historia relacionada con la familia; Encuentro una buena idea a la actividad, porque mucha gente ha explicado su problema familiar de esta manera.

-Explicar quién hace los trabajos de casa; la actividad nos gustó, fue divertida, aprendimos a ver las diferentes formas de familias que hay.¹⁰³⁷

➤ *Hicimos un trabajo sobre la familia 10, y teníamos que poner 10 preguntas para ver si era una familia 10. A mí eso me agradó porque cada uno pasaba cosas diferentes, pero también cosas que a nosotros nos interesan como: jugar juegos de la play, nintendo, etc...¹⁰³⁸*

➤ *Nos juntamos en grupos de 4 e hicimos lo que se necesita para hacer una familia, luego se apuntaron en la pizarra las mejores opciones. Algunos hablaron sobre las familia, problemas etc.*

Me gusta mucho trabajar sobre este tema porque hay aprendido muchas cosas que no sabíamos por ser una buena familia.¹⁰³⁹

Si bien hemos señalado que la finalidad de las enseñanzas y de los aprendizajes en la EpC no estriba, concretamente, en el aprendizaje memorístico ni enciclopédico, también es cierto que todo proceso educativo comporta en sí mismo el aprendizaje de ideas, conceptos, definiciones, etc. En este caso de la realización del trabajo de campo sobre la familia, los alumnos señalan su propio aprendizaje en relación a los diversos tipos de familia que existen, y de las diferentes formas de relacionarse entre ellas.

¹⁰³⁵ Ibid. 3º A. Renglón C9. Pág. 307

¹⁰³⁶ Ibid. 3º A. Renglón C15. Pág. 309

¹⁰³⁷ Anexo 7. 3º A. Renglón C24. Pág. 311

¹⁰³⁸ Anexo 8. 3º “C”. Renglón C1. Pág. 313

¹⁰³⁹ Anexo 8. 3º “C”. Renglón C15. Pág. 316

Igualmente han podido llegar a determinar la cantidad de valores, factores y elementos que inciden en las interrelaciones entre los miembros de las familias. Todo ello a partir de la investigación teórica que, previamente, debían realizar sobre el tema, confrontada con el aprendizaje basado en la descripción de sus propias experiencias como miembros de un tipo de familia específica.

La asignación de esta actividad, además de proporcionarle al alumnado la oportunidad de aprender unos conceptos, unos contenidos específicos, también les ha supuesto una experiencia de aprendizaje en cuanto al uso de métodos y herramientas específicos para registrar dichos aprendizajes.

Desde nuestra percepción, la práctica de este tipo de trabajos de investigación les proporciona un aprendizaje real y significativo. Además los introduce en el trabajo metódico y sistemático, que es básico en el conocimiento científico.¹⁰⁴⁰ Y aún más, les proporciona una oportunidad real para la conformación del sistema de valores necesarios para actuar en consonancia con los mismos en cualquier ámbito de interrelación.

¹⁰⁴⁰ RÍOS, J.: Conocimiento del medio social y cultural. En ZABALA, A. (Coord.), ALZINA, P., y otros: *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona, España: Editorial Graó de IRIF, SL, 2000. Pág. 33

➤ ***Respuestas que señalan el aprendizaje de contenidos actitudinales en cuanto a valores como la responsabilidad y la cooperación***

Como lo hemos reiterado en varias oportunidades, la EpC, requiere para su correcta implementación que, junto con los contenidos conceptuales relativos a los valores, derechos, convivencia y ciudadanía, se forme y eduque a los alumnos, en la práctica de los mismos. En otras palabras, es imprescindible que el alumnado interiorice consciente y autónomamente valores que tienen que ver con la responsabilidad, el compromiso, la participación, la cooperación y colaboración, el respeto y la tolerancia en las interrelaciones diarias, siendo el ámbito familiar uno de esos espacios en el que es posible actuar de acuerdo con el aprendizaje de tales contenidos axiológicos y éticos.

El ejercicio sobre la familia, implementado por la profesora, evidentemente se constituyó en una oportunidad de reflexión acerca de la propia actuación en el seno de la familia, y las respuestas de los chicos evidencian la disposición de cambiar en cuanto a algunos aspectos rutinarios de las obligaciones intra-familiares.

Los corpus que presentaremos a continuación nos permitirán evidenciar el *aprendizaje de contenidos actitudinales en cuanto a valores como la responsabilidad y la cooperación* a partir de la actividad sobre la familia propuesta por la profesora:

- *-Dividir a los trabajos de casa, decir quién las hace, nos fue muy bien, al menos a mí para ver la realidad, que casi todo lo hace la madre, cuando llega de su trabajo y que tenemos que colaborar, no ayudar.¹⁰⁴¹*
- *Primero hicimos una redacción (inventada o real), sobre una familia, después las personas que querían la expusieron, y los compañeros, dieron soluciones a la historia. Este trabajo me gustó mucho, porque a mi me gusta ayudar a la gente, y con lo de las historias, entonces lo puedes hacer.¹⁰⁴²*
- *Los conflictos y las anécdotas de casas. Me ha gustado hablar de eso porque un día antes de eso un chico se suicidó por casos de familia en el edificio que está enfrente de mi casa.¹⁰⁴³*
- *Hemos hecho "las tareas domésticas" que hemos escrito en la pizarra todo lo que ayudamos a hacer en nuestra casa. Yo creo que eso esta bien porque así nos podemos dar cuenta del trabajo que hacemos nosotros en nuestra casa y vemos quien trabaja menos y quien mas.¹⁰⁴⁴*
- *Donde primero leímos una noticia (pequeña), después hicimos como una encuesta por saber si era la "familia 10" entre grupo, estuvo divertido y agradable, porque yo la comparaba la familia 10 con mi familia.¹⁰⁴⁵*
- *Cuando estamos todos, en familia, son los fines de semana, que vamos todos a ver mi abuelo a la residencia y En verano nos vamos de vacaciones mi madre, mi hermano y yo una semana en un hotel. Cuando hay algún problema nos ayudamos, hacemos todo lo posible para estar a gusto entre nosotros. Con mi padre no tengo mucha relación, ya que ahora, sólo lo veo en las semanas santas y agosto. A mí me gusta más estar con la madre.¹⁰⁴⁶*
- *Las actividades que hicimos en relación a la familia, me parecieron especiales. Creo que a mucha gente pudo abrir los ojos, vimos las cosas que no se deben hacer nunca en una familia, y si nosotros lo hacíamos lo arreglamos. A mí personalmente, hacer esta actividad me fue muy bien.¹⁰⁴⁷*
- *Por ejemplo con una compañera que explico un problema que le paso, de que ella quería más libertad y que no se la daban por ser menor.*

¹⁰⁴¹ Anexo 7. 3º A. Renglón C5. Pág. 305

¹⁰⁴² Ibid. 3º A. Renglón C6. Pág. 306

¹⁰⁴³ Ibid. 3º A. Renglón C13. Pág. 309

¹⁰⁴⁴ Anexo 7. 3º A. Renglón C14. Pág. 309

¹⁰⁴⁵ Anexo 8. Alumnos 3º "C". Renglón C8. Pág. 314

¹⁰⁴⁶ Anexo 8. 3º C. Renglón C10. Pág. 315

¹⁰⁴⁷ Anexo 8. 3º C. Renglón C12. Pág. 315

La valoración es que me a (sic) parecido bien hablar de esos temas porque la mayoría de adolescentes (sic) tiene problemas.¹⁰⁴⁸

➤ *Pues hablamos de cómo te relacionabas con tu familia si hablabas más con el padre o con la madre, si a la hora de las apats habláis sobre cosas, si cuando te portas mal qué tipo de castigo te hacen etc. Y todas estas cosas son muy importantes a la hora de valorar la vida cotidiana con la familia.¹⁰⁴⁹*

Reiteramos que la planificación y ejecución de actividades que condensen tanto la investigación teórica y documental necesaria, como la posibilidad de “encarnar” tales saberes en la experiencia cotidiana, se constituye en una estrategia didáctica y metodológica eficaz para el aprendizaje significativo de cualquier tipo de contenido.

Para que un aprendizaje sea significativo requiere, por un lado, su contextualización. Es decir, que los temas y contenidos a estudiar en el 'hoy' tengan relación con otros contenidos y experiencias, y que además se relacionen con su uso y adecuación posterior a la vida futura. Por otro lado, debe invitar a los alumnos a tomar conciencia de cómo hacen las cosas, de qué procesos mentales utilizan, del dominio que tienen de una información, de sus comportamientos mentales, de la comprensión de sí mismos, etc.¹⁰⁵⁰

En otras palabras, el proceso educativo debe estar encaminado a orientar a los alumnos y alumnas en la búsqueda del sentido de todo aquello que requieren, desean y hacen. Porque, como nos señala Puig:

¹⁰⁴⁸ Anexo 8. 3º C. Renglón C14. Pág. 316

¹⁰⁴⁹ Ibid. Alumnos 3º “C”. Renglón C11. Pág. 315

¹⁰⁵⁰ MARTÍNEZ, J. M^a: Educar para la vida. En ALONSO, J. M^a: *La educación en valores en la institución escolar. Planeación-programación*. Barcelona, España: Universidad La Salle y Plaza y Valdés Editores, 2004. Pág. 24

la educación, para que sea un proceso humano, obligatoriamente, debe transmitir sentido, de lo contrario no es, sino un puro automatismo funcional. “El ser humano alcanza su madurez como persona cuando se enfrenta a sí mismo y se formula secretamente, en el recinto sagrado de su interioridad, la pregunta por el sentido último de su existencia.”¹⁰⁵¹

Sin embargo, para alcanzar tal grado de desarrollo cognitivo, mental y psicológico, es preciso que en el centro educativo y en el hogar reciba la formación necesaria para vivir y entender el sentido de su libertad y responsabilidad en los distintos ámbitos de interacción e interrelación en los que actúa –familia, escuela, vecindario, ciudad, etc. –. Igualmente, tanto en la escuela como en la familia, debe experimentar procesos en los que se le reconozca plenamente como persona individual y social. Además debe ser introducido progresivamente en un proceso de socialización que lo capacite para ver a los otros con su propia identidad y diferencia.¹⁰⁵²

De tal manera que la adquisición de los valores morales, culturales, así como los éticos, requieren que escuela y familia actúen como un complejo entramado de relaciones en los que se vislumbre una confluencia de criterios en relación los mismos. Nada puede hacer la escuela si no existe una familia que eduque en los mismos valores sociales, culturales, políticos, que aquélla.

¹⁰⁵¹ PUIG R., J. M.: *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A. 1996. Pág. 261

¹⁰⁵² MARTÍNEZ, J. M^a: Educar para la vida. En ALONSO, J. M^a: *La educación en valores en la institución escolar. Planeación-programación*. Barcelona, España: Universidad La Salle y Plaza y Valdés Editores, 2004. Pág. 28

En tal orden de ideas, según nuestra apreciación, la actividad sobre la familia, en las dos versiones señaladas, colabora en buena medida en el objetivo de lograr que los alumnos comprendan, desde su propia observación y mediante la reflexión y argumentación racional de sus conclusiones, la necesidad de la existencia de valores como la responsabilidad, la comprensión, la solidaridad, el respeto y la consideración entre los miembros de la familia para alcanzar una verdadera convivencia en el hogar. Tales aprendizajes les conducirán, posteriormente, a asumir en la realidad, mediante acciones de cooperación y participación en las actividades familiares, un rol activo en la conformación y/o el mejoramiento de las relaciones entre los miembros de la familia y por tanto, en la convivencia.

➤ ***Respuestas que señalan la comprensión de la discriminación de género, en relación a las labores domésticas del día a día en el hogar:***

En plena concordancia con el inciso anterior, el ejercicio que describimos, ha servido además para que los alumnos aprendiesen “cara a cara” a qué se refiere el concepto sobre desigualdad y/o discriminación por género.

Así, al proceder a establecer el porcentaje de trabajos o labores domésticas que realiza cada miembro de la familia, la mayoría llegó a la conclusión de que es la madre (aunque también trabaje fuera de casa) la que asume la mayoría de dichas labores.

De manera que, ellos mismos, han señalado que *“Con estas actividades hemos comprobado todos que hay familias donde aún hay una gran desigualdad en las mujeres y los trabajos de casa.”* Pero más importante aún que la reflexión es la conclusión a la que han llegado: *“En esta actividad me he dado cuenta de que los hijos tendríamos que ayudar más a los padres y no dejarle todo el trabajo a ellos.”* Y también: *“nos hemos dado cuenta que más del 50% de los trabajos los hace la madre, desde ahora le ayudo más”*.

Tales conclusiones evidencian una disposición, un cambio de actitud en cuanto a la responsabilidad y en cuanto a la cooperación y solidaridad que todos los miembros de la familia deben demostrar en su convivencia cotidiana, y este ejercicio seguramente colaborará en la formación de tales actitudes en los alumnos.

A continuación exponemos algunos ejemplos que *señalan la comprensión de la discriminación de género, en relación a las labores domésticas del día a día en el hogar:*

➤ *Expusimos un caso de desigualdad de trabajos en la familia y procedimos a analizarlo.
Por grupos hicimos un cuadro de los trabajos que hacían cada miembro de la familia en casa.
Con estas actividades hemos comprobado todos que hay familias donde aún hay una gran desigualdad en las mujeres y los trabajos de casa.¹⁰⁵³
➤ -La actividad de los trabajos de casa de cada familia: esta actividad estuvo bien, casi siempre, en muchas familias era lo mismo, que la mujer era la que más trabajaba y los hijos hacían muy poco. En esta actividad me he dado cuenta de que los hijos tendríamos que ayudar más a los*

¹⁰⁵³ Anexo 7. 3º A. Renglón C10. Pág. 308

padres y no dejarle todo el trabajo a ellos.

➤ Hemos hecho una lista con los trabajos de casa y las hemos relacionado con cada miembro de la familia si realiza uno o más de los trabajos de casa. Hemos visto que la mayoría de los hombres hacen mucho menos que las mujeres aunque ellas también trabajen.

➤ Hicimos una tabla con los trabajos de la casa y dijimos quién las hacía y nos hemos dado cuenta que más del 50% de los trabajos los hace la madre, desde ahora le ayudo más.¹⁰⁵⁴

➤ Leímos el diario de una mujer maltratada, yo creo que eso nos sirvió tanto a chicos como chicas para pensar un poco sobre el tema.¹⁰⁵⁵

➤ Hablamos sobre nuestra familia, si teníamos problemas o no y salieron algunas personas y explicaron unos hechos sobre su familia. Estaba bien por si alguien quería explicar su problema.¹⁰⁵⁶

➤ Hicimos ejemplos de conflictos dentro de una familia y opciones para arreglarlo y también hablamos sobre cómo es la familia 10 y si existe.¹⁰⁵⁷

➤ Las actividades que hicimos en relación a la familia, me parecieron especiales. Creo que mucha gente pudo abrir los ojos, vimos las cosas que no se tienen que hacer nunca en una familia, y si nosotros lo hacemos lo arreglamos. A mí personalmente, hacer esta actividad me ha hecho mucho bien.¹⁰⁵⁸

➤ Por ejemplo con una compañera que explicó un problema que le paso, de que ella quería más libertad y que no se la daban por ser menor. La valoración es que me ha parecido bien hablar de esos temas porque la mayoría de adolescentes tiene problemas.¹⁰⁵⁹

➤ Pues yo digo la verdad en teoría no hago ninguna actividad con mis padres en la familia, porque siempre no pueden porque están trabajando, además es muy importante trabajar que perder el tiempo hacer actividades con la familia.¹⁰⁶⁰

La idea de género, -con excepción de la diferencia básica evidente, la fisiológica-, es una formulación conceptual cultural, que

¹⁰⁵⁴ Anexo 7. 3º A. Renglón C17, C18 y C19. Pág. 309-310

¹⁰⁵⁵ Anexo 8. 3º C. Renglón C3. Pág. 313

¹⁰⁵⁶ Anexo 8. Alumnos 3º “C”. Renglón C4. Pág. 313

¹⁰⁵⁷ Ibid. Alumnos 3º “C”. Renglón C9. Pág. 315

¹⁰⁵⁸ Ibid. Alumnos 3º “C”. Renglón C12. Pág. 315

¹⁰⁵⁹ Ibid. Alumnos 3º “C”. Renglón C14. Pág. 316

¹⁰⁶⁰ Anexo 8. Alumnos 3º “C”. Renglón C21. Pág. 318

está referida a todo aquello que diferencia a un hombre de una mujer en relación con los patrones de comportamiento, con las particularidades específicas que determinan el “ser” hombre o mujer y con el autoconcepto, en momento histórico y social determinado.¹⁰⁶¹

Como lo señalan los estudiosos, el problema de la discriminación por género, de la desigualdad en que viven las mujeres, en la actualidad no ha desaparecido. Antes de que los niños y niñas tengan sus primeros acercamientos a la escuela, ya tienen ideas claras acerca de “los estereotipos de comportamientos propios de cada género. Pero la escuela no los neutraliza, sino que los refuerza y fija.”¹⁰⁶²

En aras de la justicia social, en consecuencia, de la igualdad de todos los ciudadanos en la sociedad, se hace imperativo que los procesos por los que discurre la vida de los niños y niñas desde las más tempranas edades, se basen en el uso de una educación igualitaria. Porque una educación positiva en el marco de la familia y una buena formación en la escuela pueden combatir los estereotipos sociales y enseñar la importancia de la empatía y la reciprocidad.¹⁰⁶³

Es decir, las distintas formas de enseñar deben encaminarse a superar la impronta de la educación de contrastes y desigualdades que

¹⁰⁶¹ SAU, V.: *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona, España: Icaria Editorial, S.A., 2000. Pág. 133-138

¹⁰⁶² ARENAS, G.: *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. 2006. Pág. 15.

¹⁰⁶³ NUSSBAUM, M.: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2010. Pág. 64

sólo origina posturas, estilos y papeles asimétricos, a favor del género masculino, y su sustitución por una enseñanza dirigida a consolidar una verdadera red de oportunidades vitales igualitarias y equitativas para todos independientemente del sexo.

De tal manera que la educación de los más jóvenes exige entender que, en la actualidad, el desarrollo de las sociedades posindustriales y, por tanto, la calidad del futuro sistema de bienestar, depende de la igualdad de género tanto dentro como fuera del hogar. Es así por cuanto que, en la actualidad, la mayoría de las mujeres occidentales han asumido un doble papel: el profesional y el doméstico. Y aunque continúan existiendo grandes diferencias, lo cierto es que, como promedio las carreras laborales de las mujeres se asemejan cada vez más a las de los hombres.¹⁰⁶⁴

Así que, en razón de esta realidad, los hijos deben asumir un comportamiento coherente con las tareas, acciones, actividades que día a día deben realizarse en el hogar. Y entender que su responsabilidad no puede caer únicamente en los padres, y que el mayor peso de las tareas domésticas no “es” responsabilidad de la madre.

Consideramos que la actividad de la familia, constituyó una excelente oportunidad para que los alumnos reflexionaran e investigaran sobre tales aspectos. Pero, además, sirvió de excusa para que muchos de los jóvenes expusieran los problemas que viven en el

¹⁰⁶⁴ GIDDENS, A.: *Europa en la era global*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2007. Pág. 101

día a día fuera de la escuela, en sus casas, con sus familiares. También fue una oportunidad para la búsqueda de soluciones a los problemas y/o conflictos planteados. En tal fin la clase se incorporó de manera solidaria, lo cual supone un ejercicio de “ponerse en los zapatos del otro” al pensar en lo mal que lo pueden estar pasando sus compañeros.

11.4. Ítem 4. Describe las actividades hechas en relación a la escalera de vecinos y haz la valoración.

En concordancia con los objetivos del segundo bloque de contenidos en cuanto a la formación del alumnado en el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales referidos a la convivencia en los diversos ámbitos de interrelación, la profesora, al igual que con las actividades de la familia, estableció un trabajo teórico y práctico para determinar las características de la convivencia en el vecindario, específicamente en la escalera de vecinos. En este sentido, los alumnos debían investigar qué tipos de problemas había en sus escaleras de vecinos, cuáles eran las causas de esos problemas, quién o quiénes los originaban y cuáles eran sus propuestas de solución.

Como en la investigación sobre La familia 10, la profesora les pidió que se organizaran en grupos de cuatro alumnos. Cada uno de ellos debía investigar, mediante conversaciones y una entrevista a los vecinos y al presidente, los problemas y conflictos existentes en la escalera de vecinos. Posteriormente debían reunirse y conversar

sobre los problemas detectados, para elegir uno y establecer tres propuestas de solución con sus pro y sus contras. Finalmente, el grupo debía elegir una de las tres posibles soluciones, exponerlo en clase, y explicar por qué se inclinaron hacia tal elección.

Los resultados del trabajo en cuanto a la elaboración y aplicación de las entrevistas, a los problemas detectados, a las posibles soluciones y a sus impresiones en general, debían ser expuestos frente a toda la clase. Todos los problemas expuestos, de acuerdo a informaciones de la profesora, fueron reales. Y sirvieron para que los alumnos y alumnas se sintieran responsables y co-partícipes en la búsqueda de solución a los mismos.

A continuación presentamos algunos corpus que, en palabras de los alumnos, describen la actividad realizada:

➤ *Con la escalera de vecinos tuvimos que entrevistar a algún vecino, con preguntas relacionadas con la escalera en que vivo. Después nos pusimos en grupos de 4 y analizamos las preguntas y sacamos un conflicto. Pusimos los pros y los contras de tres posibles soluciones al problema y algunos tuvimos que exponerlo a toda la clase. Me ha servido para conocer un poco más el edificio donde vivo.¹⁰⁶⁵*

➤ *En relación a los vecinos, hicimos primero una entrevista al presidente de la escalera o a algún vecino, a la mayoría de nosotros nos trataron muy bien.*

Después, mirando el cuestionario, hicimos grupos y escogimos un conflicto que había en nuestra escalera lo analizamos, y después expusimos nuestras propuestas para solucionar el problema. - Este trabajo también me ha gustado mucho, porque así pudimos "conocer" al

¹⁰⁶⁵ Anexo 7. 3º A. Renglón D2. Pág. 304

*presidente, y saber mas o menos como va la escalera (si hay prevista alguna obra, conflictos, celebraciones...)*¹⁰⁶⁶

➤ *-Entrevista al presidente de la escalera de vecinos, exposición de un conflicto entre vecinos, descripción de dos historias relacionadas con la escalera...*

*-Hacer estas actividades me ha agradado mucho. Nunca me había parado a pensar en la relación que tenía con los vecinos, ni en fomentar esta relación. No se exactamente cuál era el objetivo de la Dolors proponiendo estas actividades, pero me ha hecho pensar en lo que he dicho antes.*¹⁰⁶⁷

➤ *Primero algunas personas contaron hechos que pasaron con sus vecinos después hicieron unas preguntas en la pizarra e hicieron una encuesta y que conteste un vecino aquellas preguntas que hicieron. Después se juntaron en grupos de 4 ó 5 y contaron problemas y escogieron uno para encontrar soluciones e inconvenientes y convenientes de las soluciones.*¹⁰⁶⁸

Como en el caso de la actividad de la familia, el hecho de que el trabajo de investigación estuviese directamente relacionado con el ámbito de *su* convivencia comunitaria, coadyuvó a que la mayoría de los alumnos se incorporasen real y decididamente en la realización del mismo. Este vínculo entre contenidos conceptuales y realidad cotidiana fundamentó el aprendizaje que se pretendía en relación con la convivencia en el vecindario.

La valoración de la actividad, por parte del alumnado, se evidencia en diversas respuestas que abarcan: *el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales en relación a las escaleras de vecinos; el aprendizaje de contenidos actitudinales en cuanto a valores como la convivencia y la amistad; la superación de aprensiones*

¹⁰⁶⁶ Anexo 7. 3º A. Renglón D6. Pág. 306

¹⁰⁶⁷ Anexo 8. Alumnos 3º "C". Renglón D6. Pág. 314

¹⁰⁶⁸ Anexo 8. Alumnos 3º "C". Renglón D14. Pág. 316

y temores al interactuar con otros; incluso disgusto o desconcierto por la actividad, de acuerdo a los corpus que analizamos a continuación.

➤ ***Respuestas que denotan el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales en relación a las escaleras de vecinos:***

Al igual que con la actividad de la familia, en virtud de que el trabajo de investigación estaba circunscripto al ámbito de la vida de los alumnos y alumnas en relación con sus vecinos, se nota la fluidez, la precisión, el conocimiento de lo que dicen, la mayoría de los alumnos sobre la actividad realizada. Lo cual expresa que ha habido un verdadero proceso de aprendizaje, por cuanto que el objeto de conocimiento, la metodología empleada y la mediación de diversos adultos ha posibilitado tal aprendizaje.

En este caso, las dos secciones no tuvieron que realizar una investigación documental previa, sino una investigación de campo, experiencial. Los resultados obtenidos, en relación con la constatación de los problemas existentes en los lugares de residencia de los alumnos y alumnas, y la búsqueda de las soluciones justas, equitativas y viables los hizo reflexionar acerca de la necesidad de aprender a actuar en correspondencia con los valores de la convivencia. En tal sentido, es pertinente presentar la valoración de uno de los alumnos:

Pues en esta actividad hemos tenido que contar algún problema de la escalera, contar todos los pisos, y hablar con el

*presidente, La verdad es que al principio yo no entendía bien que tenía que ver eso de nuestras escaleras de vecinos, con la asignatura, pero después sí porque ciudadanía, también está dentro de las escaleras, porque en cada edificio hay normas que cumplir, además, yo no lo sabía, que en ocasiones no se pueden hacer algunas instalaciones ..En conclusión ha estado bien.*¹⁰⁶⁹

De esta y otras respuestas podemos constatar que, a muchos de ellos, el conocer los problemas los ha llevado a estar seriamente preocupados y a tratar de vislumbrar la mejor solución. De tal manera, que evidencian el aprendizaje de que la convivencia en la escalera de vecinos depende de la acción ciudadana y del compromiso real de todos y cada uno de sus miembros

Entre otros aprendizajes adquiridos, fruto de la realización de esta actividad, están el desarrollo de la capacidad para elaborar y realizar entrevistas, así como su posterior análisis e interpretación; la capacidad para trabajar en equipos; la capacidad argumentativa. Pero es además nuestra consideración que, al ser un trabajo directamente vinculado con su día a día en el vecindario, les proporciona elementos fundamentales para su formación en valores de la ciudadanía y la convivencia, como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, y la participación activa en el acontecer de su vecindario.

Presentamos, a continuación algunos corpus que *denotan el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales en relación a las escaleras de vecinos:*

¹⁰⁶⁹ Anexo 7. 3º A. Renglón D7. Pág. 306

➤ *Entrevista. Me ha servido por conocer mejor a la nueva vecina. Allí nos hemos dado cuenta de que realmente hay una convivencia, que a veces puede pasar desapercibida.*

*Analizar los problemas de vecinos. Ha servido para darnos cuenta de que hay diferentes soluciones aparte de la solución de tu primera reacción.*¹⁰⁷⁰

➤ *Nunca está de más, hacer alguna exposición, porque te hace poner en el tema. Para mí, una exposición es una de las mejores actividades, para tratar un tema.*

*También me gustó, aquello, de ir a mirar los buzones para ver cuántos vecinos había.*¹⁰⁷¹

➤ *Para trabajar el tema de los vecinos organizamos un debate para escoger las preguntas para la encuesta que finalmente le habríamos de hacer a un vecino de nuestra escalera. Finalmente nos juntamos en grupos e hicimos una selección de las mejores respuestas y cogimos uno de los conflictos y miramos las posibles soluciones y los pros y los contras de cada una finalmente hicimos una exposición.*

VALORACIÓN

*Fue un tema muy trabajado y las encuestas fueron una buena idea, ya que profundizamos con la relación con los vecinos y pudimos hacer un estudio de la situación.*¹⁰⁷²

➤ *También hemos hecho un trabajo sobre los vecinos que trataba si tenemos problemas en la escalera o no si nos relacionamos bien con los vecinos.*

*Yo creo que todo esto nos ayuda mucho, si tenemos un problema con los vecinos como resolverlo y eso.*¹⁰⁷³

➤ *Trabajar con el presidente o un vecino de la escalera un cuestionario donde se podía ver la relación social entre los propios vecinos y un trabajo sobre problemas muy cotidianos donde pueden haber diferentes soluciones.*¹⁰⁷⁴

➤ *Ha sido una clase muy enriquecedora para aprender a resolver conflictos comunitarios. Conocimiento de los habitantes del edificio. Cuestionario al presidente de la escalera de vecinos. Cómo solucionar problemas de la escala. Cómo actuar legalmente delante de una molestia que perjudica a toda la escala.*¹⁰⁷⁵

➤ *Han estado muy bien porque este ejercicio: planteaba un problema y tú razonando tenías que buscar soluciones, además aquel ejercicio: te prepara para problemas que puedas tener en un futuro.*¹⁰⁷⁶

¹⁰⁷⁰ Anexo 7. 3º A. Renglón D1. Pág. 304

¹⁰⁷¹ Anexo 7. 3º A. Renglón D3. Pág. 305

¹⁰⁷² Anexo 7. 3º A. Renglón D9. Pág. 307

¹⁰⁷³ Ibid. 3º A. Renglón D14. Pág. 309

¹⁰⁷⁴ Ibid. 3º A. Renglón D23. Pág. 311

¹⁰⁷⁵ Anexo 8. Alumnos 3º "C". Renglón D2. Pág. 313

¹⁰⁷⁶ Ibid. Alumnos 3º "C". Renglón D7. Pág. 314

La realización de esta actividad con una metodología que incorpora la participación activa del alumnado, mediante la investigación, las preguntas, la indagación, recalca lo pertinente de la tradición filosófica occidental en materia de teoría de la educación (desde Rousseau, hasta Dewey, Froebel, Pestalozzi, Montessori, etc.), que señala que “la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo.”¹⁰⁷⁷

En tal sentido, en virtud de su participación directa en la elaboración y distribución del conocimiento, la mayoría de los alumnos y alumnas ha dado cuenta de las actividades realizadas y de la finalidad de las mismas. Sus respuestas, en la mayoría de los casos, muestran agrado por la didáctica metodológica de la profesora así como por los temas tratados. Esta situación, podría hacer suponer, que la actividad ha permitido un aprendizaje real tanto de los contenidos como de los métodos por medio de los cuales se accede a aquéllos.

En estos casos, en cuanto a los contenidos, hemos observado el aprendizaje, por parte de los alumnos, de la importancia de la buena convivencia y la participación en el vecindario; la atención a los problemas y conflictos de la escalera de vecinos y la cooperación necesaria de todos para solucionarlos, eligiendo las alternativas idóneas para ello (el diálogo, la resolución pacífica, el consenso, etc. tal

¹⁰⁷⁷ NUSSBAUM, M.: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2010. Pág. 38

como lo analizamos en los corpus de los datos de la observación). Igualmente, el aprendizaje de la importancia del acercamiento entre vecinos, de las relaciones sociales, de la existencia de los valores de la ciudadanía y de normas comunes a los habitantes de un edificio de propiedad horizontal, etc.

En relación a los procedimientos para acceder al conocimiento, los alumnos, según sus reflexiones, han aprendido a elaborar un cuestionario para realizar entrevistas en función de un tema específico; han aplicado el cuestionario, es decir, realizaron la entrevista; organizaron los materiales obtenidos de manera tal que les permitió describir los pormenores de dicha entrevista y exponer, ante la clase, los problemas detectados en las escaleras de vecinos; por último han debido realizar una exposición de todo lo mencionado anteriormente.

Como ellos mismos lo señalan, tanto el tema como la estrategia didáctica metodológica aplicada han servido para alcanzar *“una clase muy enriquecedora para aprender a resolver conflictos comunitarios.”*¹⁰⁷⁸

➤ ***Respuestas que señalan el aprendizaje de contenidos actitudinales en cuanto a valores como la convivencia y la amistad:***

Desde nuestra percepción, hemos considerado, que las actividades implementadas por la profesora, en este cuarto ítem en

¹⁰⁷⁸ Anexo 8. Alumnos 3º “C”. Renglón D2. Pág. 313

relación con las escaleras de vecinos, pueden ser descritas, en términos de Nucci, como prácticas educativas orientadas a “estimular el desarrollo de los estudiantes para que lleguen a ser adultos socialmente competentes capaces de encajar en sus mundos sociomorales, pero que también adoptan una perspectiva crítica hacia sí mismos y hacia los mundos sociales que heredan.”¹⁰⁷⁹

Efectivamente de las respuestas leídas y presentadas, se evidencia que el alumnado ha llegado a comprender que la convivencia no está circunscrita exclusivamente al ámbito familiar, escolar y al de los amigos. Sino que el vecindario es uno de los espacios en el cual debemos aprender a interactuar, y ese aprendizaje requiere del conocimiento y del uso de las normas y convenciones consensuadas y deseadas por todos, en plena coherencia con los derechos y obligaciones individuales y colectivas.

De tal modo que la actividad les ha orientado y les ha acercado al conocimiento crítico de su accionar diario en la comunidad y de las características específicas, problemas y situaciones diversas de ese pequeño mundo que es el de las escaleras de vecinos, para concluir que es necesario participar activamente en la solución de los problemas existentes para mejorar las interrelaciones entre los vecinos.

¹⁰⁷⁹ NUCCI, L.: *La dimensión moral en la educación*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2003. Pág. 25

En tal sentido, presentamos algunos ejemplos:

- *Hacer la encuesta nos ayudó a tener más trato con los vecinos y el presidente, además ha sido una manera de saber cada punto de vista de los vecinos, los problemas... y cosas que aparentemente no están, pero si investigas un poco, siempre hay.*¹⁰⁸⁰
- *Hemos explicado una serie de problemas que tenemos en la escalera. También tuvieron que hacerle una entrevista al presidente de la escalera. Nos ha servido para convivir mejor.*¹⁰⁸¹
- *-Entrevista al presidente de la escalera/vecino de la escalera, descripción, exposición de un conflicto entre vecinos, descripción de dos historias relacionadas con la escalera. ...
-Hacer estas actividades me ha gustado bastante. Nunca me había parado a pensar en la relación que tenía con los vecinos, ni en fomentar esta relación. No sé exactamente cuál era el objetivo de la Dolors proponiendo estas actividades, pero me ha hecho pensar en lo que he dicho antes.*¹⁰⁸²
- *Nos ha servido para diferenciar las maneras de convivencia que puede haber entre los vecinos.*¹⁰⁸³

El hecho de propiciar interacciones reales entre los alumnos y los miembros de su vecindario, mediante una actividad planificada de acuerdo a unos contenidos y objetivos específicos, sustentada en una metodología distinta e innovadora para el nivel de educación en que se encuentra el grupo de alumnos, propicia a su vez respuestas como las que hemos señalado. Dichas respuestas dan señas de un “antes” y un “después” en cuanto a las relaciones de convivencia de los alumnos y sus vecinos.

¹⁰⁸⁰ Anexo 7. 3° A. Renglón D5. Pág. 305

¹⁰⁸¹ Ibid. 3° A. Renglón D11. Pág. 308

¹⁰⁸² Anexo 8. Alumnos 3° “C”. Renglón D6. Pág. 314

¹⁰⁸³ Ibid. Alumnos 3° “C”. Renglón D18. Pág. 317

Ellos mismos lo indican: “*Nunca me había parado a pensar en la relación que tenía con los vecinos, ni en fomentar esta relación.*” “*Hacer la encuesta nos ayudó a tener más trato con los vecinos y el presidente*”. Ese “tener más trato” es muy significativo por cuanto que podría señalar el inicio de unas nuevas formas de relacionarse. No dudamos que, a partir de ahora, a partir de este “después”, los alumnos asuman un rol más activo en la vida en comunidad, lo cual colaboraría en gran medida a la supresión del individualismo tan exacerbado en nuestra sociedad hoy día, cambiándolo por actitudes orientadas a expresar la preocupación y el afecto por los demás.

En tal sentido, como lo señala Nucci, se requiere “la formación del individuo social, para que la persona comience a ejecutar actos de reciprocidad y cooperación que comprenden la moralidad humana.”¹⁰⁸⁴ No ignoramos que es un objetivo difícil, pero tenemos el deber y la obligación de intentarlo y actividades como las que describimos, desde nuestra consideración, colaboran eficazmente en este sentido.

➤ ***Respuestas que apuntan a la superación de aprensiones y temores al interactuar con otros:***

La realización de cualquier actividad que suponga una ruptura, aunque sea eventual, con los métodos de estudio, siempre supone al alumno (a) que la realiza una doble preocupación. Por un lado, el

¹⁰⁸⁴ NUCCI, L.: *La dimensión moral en la educación*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2003. Pág. 116.

cumplimiento del deber *per se*; por el otro, los medios por los cuales se realiza y verifica efectivamente la tarea, deber o actividad. En tal sentido, en el caso de la investigación sobre la escalera de vecinos, para acceder a la información necesaria para la exposición final, los alumnos y alumnas debían, en grupos de cuatro, elaborar una entrevista y aplicarla entre algunos vecinos y el presidente de la escalera para detectar los posibles problemas en las mismas, como metodología establecida para dicha actividad.

Las respuestas de los alumnos evidencian que esta metodología del uso de las entrevistas para recopilar información, no es un referente cotidiano en su proceso educativo. Algunos refieren que les *ha gustado menos porque daba vergüenza*. Otros señalan que les costó al principio *porque tenían que pensar* lo cual podría interpretarse en el sentido, de que en otro tipo de actividades, con otra metodología, como las de corte memorístico, no se requiere *el pensar*, es decir, no suponen un ejercicio que active el intelecto y el pensamiento crítico de los alumnos.

En tal sentido, consideramos que el ejercicio señalado, además de proporcionarles información que les servirá para su formación social, en tanto que miembros de una comunidad específica, ha colaborado también para que los alumnos aprendan a superar los miedos y aprehensiones, –en la mayoría de los casos, infundados–, a usar las entrevistas como medio eficaz para obtener información de primera mano.

Algunas respuestas en este sentido son:

- *De la escalera de vecinos, hicimos una entrevista. A mí, me gustó menos porque daba vergüenza, pero también estuvo bien, aunque prefiero las actividades de la familia.*¹⁰⁸⁵
- *-Explicamos algunos conflictos que habían en nuestra escalera: fue el principio, y la gente empezó a dejarse ir.
-Preparar una encuesta y hacerla a algún vecino.
Tuvimos la oportunidad de hacer algún tipo de vínculo con tu vecino, al principio te daba vergüenza, pero fue agradable, me gustó.
-Explicar un problema, y decir a favor o en contra de las soluciones que aportabas: la actividad nos costó al principio, porque tenías que pensar.*¹⁰⁸⁶
- *Durante unos días hablamos con nuestros vecinos, el presidente de escalera, y después hicimos una actividad por grupos para exponer un conflicto que tuviésemos. La actividad estuvo bien y como también hicimos una entrevista al presidente adquirimos más confianza.*¹⁰⁸⁷
- *Todos nos preguntamos cómo eran nuestros vecinos, etc. Después le hicimos una entrevista al presidente de la escalera. Esta actividad me agradó más que nada porque yo nunca me había fijado en los comportamientos de los vecinos, y eso hizo que me fijara. La entrevista con el presidente fue toda una experiencia, mi presidente es sordo y entre los dos hicimos lo que pudimos. Fue divertido.*¹⁰⁸⁸

El proceso educativo en los adolescentes requiere del planteamiento del conocimiento desde perspectivas que provoquen o incentiven el interés de aquéllos. Esta consideración la hemos venido señalando mediante el análisis de los datos obtenidos en el ejercicio de valoración que estamos describiendo e interpretando. En ese sentido, la profesora de la asignatura EpC, plantea a sus alumnos el diseño y la

¹⁰⁸⁵ Anexo 7. 3º A. Renglón D15. Pág. 309

¹⁰⁸⁶ Ibid. 3º A. Renglón D24. Pág. 311

¹⁰⁸⁷ Anexo 8. Alumnos 3º "C". Renglón D4. Pág. 313

¹⁰⁸⁸ Anexo 8. Alumnos 3º "C". Renglón D12. Pág. 315

realización de una entrevista a un miembro de la escalera de vecinos para conocer de fuentes directas aspectos de la convivencia cotidiana en los edificios en que viven los propios alumnos.

Para un investigador avezado este método no debe significar un obstáculo demasiado importante, aunque su campo no sea el de las ciencias humanas. Pero, para un grupo de adolescentes, que apenas se inician en el campo del conocimiento de las relaciones humanas –y del saber en general–, la anticipación de la experiencia puede ocasionarles ciertas aprensiones.

Los datos arriba destacados nos sirven para ratificar lo expresado, sin embargo, en otras palabras, la de una de las chicas, podemos enfatizar lo escrito: *“La entrevista a un vecino de tu escalera: esta actividad me ha gustado bastante aunque a mí me hacía vergüenza hacer una entrevista a una persona que sólo conocía de vista. Pero al final vi que no costaba mucho de hacerla porque era muy amable. Esta actividad me ha servido para sacarme un poco la vergüenza hacia aquella persona y para saber un poco más sobre mi escalera.”*¹⁰⁸⁹

Esta afirmación de la alumna contiene algunos señalamientos que es oportuno puntualizar. En primer lugar, la aceptación gustosa del método, es decir, a la alumna le agrada la idea de hacer la entrevista pero, aunque parezca contradictorio, a tal gusto o agrado se le suma “la vergüenza” de hacer una entrevista a una persona que sólo conocía

¹⁰⁸⁹ Anexo 7. 3° A. Renglón D17. Pág. 309

de “vista”. Esta “vergüenza” se constituye, en principio, en un obstáculo importante para la alumna –y para todos los que manifestaron el mismo sentimiento– por cuanto que no son investigadores preparados en este campo. Luego, el hacer la entrevista, a pesar de las aprensiones iniciales, supuso un nuevo aprendizaje: *“al final vi que no costaba mucho de hacerla porque era muy amable.”* Esta enunciación afirma a la alumna en la adquisición de una nueva herramienta en la competencia comunicativa –ha aprendido a hacer una entrevista y “al final” notó que no era tan difícil como lo creía al principio–, es decir, realizarla le ha ayudado a superar sus miedos iniciales. Por último, ha empezado a “sacarse” la vergüenza hacia aquella persona, lo cual podría señalar el principio de otras formas de relación entre la alumna y sus vecinos y la ha motivado a *“saber un poco más sobre mi escalera”*.

Igualmente, esta actividad ha propiciado experiencias como la que señalamos a continuación: *“Todos nos preguntamos cómo eran nuestros vecinos, etc. Después le hicimos una entrevista al presidente de la escalera. Esta actividad me agradó más que nada porque yo nunca me había fijado en los comportamientos de los vecinos, y eso hizo que me fijara. La entrevista con el presidente fue toda una experiencia, mi presidente es sordo y entre los dos hicimos lo que pudimos. Fue divertido.”*¹⁰⁹⁰

La actividad ha propiciado que los alumnos empiecen a detenerse a reflexionar acerca de lo que sucede en sus espacios vitales, de modo que a partir de ahora no sólo reflexionarán acerca de

¹⁰⁹⁰ Anexo 8. Alumnos 3º “C”. Renglón D12. Pág. 315

lo que hacen los demás y cómo incide en el resto de los vecinos; sino que esto les obligará a reflexionar acerca de lo que hacen ellos mismos y las consecuencias que sus acciones originan para sí mismos y para quienes les rodean. Pero además, en el caso señalado, a la alumna le ha servido para superar una aversión que quizá todos tenemos: el enfrentarnos al “otro” que es distinto a nosotros por algún rasgo diferenciador. A la alumna le ha servido para intentar comunicarse con una persona sorda y concluir que la solución está en la colaboración de todos: *La entrevista con el presidente fue toda una experiencia, mi presidente es sordo y entre los dos hicimos lo que pudimos. Fue divertido.* Con el corolario de encontrar diversión y satisfacción por lo hecho.

Como observamos, es una actividad que presenta unos resultados nada desdeñables en cuanto a la formación del alumnado en aras de la convivencia ciudadana democrática.

11.5. Ítem N° 5. Valora de 0 a 10 la dinámica y el contenido de esta materia y haz propuestas de mejora.

En las preguntas anteriores la profesora ha invitado a los alumnos a hacer una reflexión acerca sus aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales en relación a la convivencia, las interrelaciones, derechos y deberes, responsabilidad, participación, cooperación y los conflictos y sus maneras de resolverlos en el ámbito familiar y comunitario. De modo que dichas preguntas están

encaminadas a que los alumnos valoren sus propios esfuerzos, el proceso recorrido y los resultados obtenidos en dicho aprendizaje.

Esta última pregunta, que a continuación procederemos a su descripción e interpretación, está orientada a la expresión de la valoración de los alumnos de la dinámica y el contenido de la materia. Luego, siendo que ambos aspectos del proceso educativo los ha planificado y diseñado la profesora, la valoración directamente recae en ella; eso es lo que reflejan las respuestas de los alumnos.

Es sabido que el profesorado, en la planificación de sus materias, se plantea el uso de diversos principios psico-pedagógicos encaminados a alcanzar los objetivos previstos según criterios específicos, establecidos para justificar su acción pedagógica en el centro y para guiar su propia actividad y la de los alumnos. En virtud de ello, en su planificación, los profesores deben tomar en consideración que las estrategias metodológicas a utilizar deben ajustarse al nivel o estadio de desarrollo cognitivo, intelectual, del alumnado.

Los criterios que en la actualidad fundamentan la planificación de acción docente abarcan aspectos diversos como: (a) la incorporación de estrategias encaminadas a que los alumnos conduzcan su propio aprendizaje, aprendiendo a ser cada vez más autónomos. (b) El cambio y la innovación son dos elementos clave que favorecen la flexibilidad y originalidad de lo que se planifica y desarrolla en el aula. Para ello es menester incorporar la experiencia vital del alumnado como fuente de aprendizaje para equilibrar el aprendizaje de

contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. (c) El proceso de enseñanza aprendizaje debe considerar, además de las aportaciones teóricas, la importancia que en ello tienen los procedimientos y la adquisición de competencias. (d) La vinculación del aprendizaje teórico con la posibilidad de participar activamente en la solución de los problemas que surgen con motivo de las interrelaciones en la cotidianidad del alumnado.¹⁰⁹¹

La profesora, en este ítem, les ha solicitado a sus alumnos la valoración de la *dinámica y de los contenidos* desarrollados en la EpC. Los resultados, en relación directa con las respuestas de los alumnos, probablemente le servirán para calibrar objetivamente en qué medida su intervención, su acción docente, incide directamente en los propósitos que se ha planteado para la misma. En otras palabras, para determinar cómo colabora su planificación en la construcción, exposición, transmisión y circulación de los saberes y conocimientos que interesan en virtud de la asignatura.

Antes de comenzar a analizar las respuestas de los alumnos y alumnas, es interesante observar y analizar los resultados numéricos obtenidos a partir de este último ítem del ejercicio de valoración. A tal fin, a continuación presentaremos una tabla para evidenciarlos.

¹⁰⁹¹ PARCERISA, A.: *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. España: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 2007. Pág. 74-129

Valoración de la *dinámica* utilizada para el desarrollo de la EpC, expresada en valores numéricos del de 0 a 10.

Hemos de señalar que el análisis y valoración de la *dinámica* en el aula abarca la serie de elementos, factores, fenómenos y características que lo constituyen como un proceso dinámico, cambiante, plural. Por tanto, la *dinámica* misma de la enseñanza y aprendizaje debe responder y adecuarse a tantas y tan continuas transformaciones.¹⁰⁹² Entendemos que la solicitud de la profesora está encaminada a la indagación sobre la propiedad, o no, de los fenómenos de aprendizaje que ocurren en el aula, con ocasión de su didáctica metodológica desde la perspectiva del alumnado.

En este último ítem del ejercicio de valoración la docente les pide a sus alumnos que hagan su propia valoración acerca de la *dinámica* y del contenido de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Aunque algunos alumnos procedieron a valorarla de manera global, la mayoría expresó una valoración por la *dinámica* y otra por los contenidos de la materia. En virtud de ello hemos separado ambas partes del ítem para intentar, posteriormente, analizar la valoración cualitativa hecha por los alumnos mediante posiciones de agrado, desagrado, gusto, disgusto, perplejidad, confusión, reconocimiento, adecuabilidad, etc. frente a ambos aspectos de la asignatura.

¹⁰⁹² TUTS M., y MARTÍNEZ, L.: *Educación en valores y ciudadanía. Propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*. Madrid: Catarata, 2006.

En esta primera tabla presentamos los resultados individuales (por cada alumno y alumna) relativos a la valoración de la *dinámica* en el aula para el desarrollo de la EpC.

Alumnos del 3º "A" del IES "Valldemossa"											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1								X			
2									X		
3								X			
4											X
5									X		
6											X
7									X		
8								X			
9								X			
10									X		
11											X
12									X		
13								X			
14									X		
15										X	
16								X			
17								X			
18										X	
19								X			
20									X		
21						X					
22											
23								X			
24									X		

Alumnos del 3º "C" del IES "Valldemossa"											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1											X
2											
3											X
4							X				
5					X						
6											X
7										X	
8										X	
9									8,5		
10									X		
11									X		
12										9,5	
13									X		
14											
15											
16									X		
17										X	
18									X		
19									X		
20								X			
21										9,5	
22								X			

Los datos de estas tablas han sido sometidos a una sumatoria total para determinar el porcentaje de alumnos que estimaron la dinámica de la asignatura en valores del 0 al 10. Los resultados en porcentajes de la valoración de la *dinámica* utilizada para el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, expresada por un total de 46 alumnos que conforman el alumnado de las secciones "A" y "C" del 3º de la ESO, son los siguientes:

Valoración Numérica	Nº de alumnos	Porcentajes	Ponderación Cualitativa
0	0		
1	0		
2	0		
3	0		
4	1	2,17	Insuficiente 2,17%
5	1	2,17	Suficiente 4,34%
6	1	2,17	
7	11	23,91	Notable 56,51%
8	14	30,43	
8,5	1	2,17	
9	5	10,86	Excelente 28,24%
9,5	2	4,34	
10	6	13,04	
Valoraron cualitativamente	2	4,34	8,64%
No hicieron la Valoración	2	4,34	
TOTALES	46	99,94	94,94

Dichos datos podemos visualizarlos mejor en el siguiente gráfico:

Valoración de la Dinámica

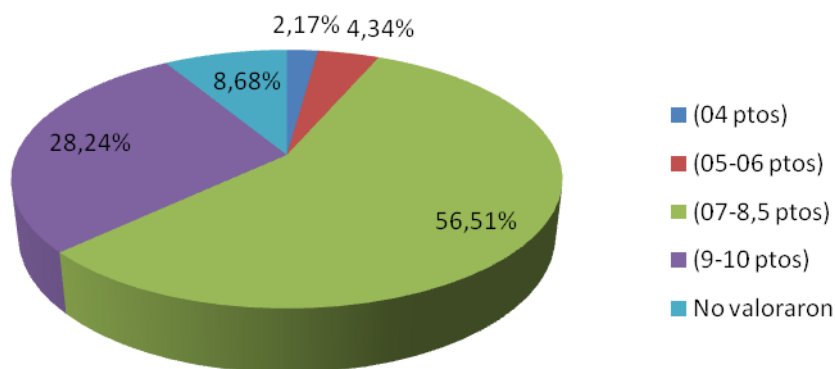


Gráfico 1 Elaboración propia

El análisis de los porcentajes, respecto a la valoración de la *dinámica* utilizada por la profesora para el desarrollo de la asignatura, hasta el momento en que se realizó el ejercicio, arroja los siguientes resultados:

- Un porcentaje de 2,17% (equivalente a 01 alumno) señala que la dinámica no funciona, es caótica y no le gusta. En términos cualitativos es insuficiente o inadecuada para el desarrollo de la asignatura.
- Un porcentaje de 4,34% (equivalente a 02 alumnos) señala que la dinámica está bien, aunque, podemos interpretar que no responde a sus expectativas por cuanto que es apenas suficiente para el desarrollo de la EpC.

- c) Un porcentaje del 56,51% (equivalente a 26 alumnos) le asigna a la dinámica una nota entre 7 y 8,5. Lo cual, en términos cualitativos señala que consideran que la dinámica es buena, acertada, que les gusta, que es apropiada, etc.

- d) Un 28,24% (equivalente a 13 alumnos) califica la dinámica de la clase entre los 9 y 10 puntos. Es decir, para este porcentaje de alumnos, la dinámica de la clase es excelente, han disfrutado plenamente de las actividades, están satisfechos y no encuentran observaciones que hacer.

- e) Un porcentaje del 8,68% (equivalente a 04 alumnos) procedieron a valorar la dinámica sólo de manera cualitativa (02 alumnos) o no hicieron la valoración de ninguna manera (02 alumnos).

En conclusión, de acuerdo a las valoraciones numéricas, la mayoría de los alumnos, un 89,19% (equivalente a 41 de 46 alumnos) consideran que la dinámica de la asignatura está bien, es necesaria, es acertada, colabora con los aprendizajes, proporciona nuevas oportunidades de construcción de conocimientos y saberes, les permite acceder al conocimiento de acuerdo a sus propios esfuerzos, habilidades y responsabilidad.

Valoración del contenido de la asignatura expresada en valores numéricos del de 0 a 10.

Los estudiosos señalan que la primera tarea que debe acometer el docente, antes de impartir o de desarrollar sus materias o asignaturas de estudio, es la organización de los contenidos. En función de ello debe interrogarse acerca de lo que se propone trabajar (así como el por qué, el para qué, el cómo) para luego poder plantearse el orden y la secuencia que seguirá para desarrollar los contenidos seleccionados.

Para ello puede elegir entre (a) la articulación de los contenidos en función del objeto de estudio de la materia, para lo cual seguirá el orden lógico de aquella; y/o (b) la adaptación de los contenidos programáticos en función de las necesidades del alumnado, para lo cual debe pensar en cómo articularlos con sus vivencias y experiencias tratando de motivarlos en el aprendizaje.¹⁰⁹³

De la observación de las clases de la profesora podemos deducir que ha utilizado esta última opción. Es decir, la profesora ha adaptado los contenidos curriculares de la asignatura para responder a las necesidades e intereses de los alumnos.

En tal sentido, el desarrollo de los contenidos se ha basado en la elección de estrategias didácticas y metodológicas que han permitido

¹⁰⁹³ PARCERISA, A.. *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. España: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 2007. Pág. 74-129

vincular el programa de la EpC, mediante la determinación de núcleos temáticos, con la realidad de los alumnos. Tal didáctica metodológica, en tanto que contextualiza el aprendizaje, permite que el alumno se acerque al conocimiento y al saber a partir de una mirada globalizante, lo cual facilita la construcción de aprendizajes significativos en los términos señalados en el cuerpo del presente trabajo.

En virtud de acercarse a lo que piensan los alumnos y alumnas sobre los contenidos de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, la profesora les ha solicitado su valoración, quizá con la intención de reflexionar sobre la pertinencia de aquéllos, en el proceso de formación del alumnado.

Como hemos señalado en el apartado anterior, la valoración de la dinámica y del contenido de la EpC, forman parte del ítem número 5 del ejercicio que estamos analizando. Sin embargo, hemos acometido su interpretación separando en dos partes las respuestas puesto que se corresponden con dos aspectos que, aunque recíprocos, son distintos y distinguibles uno del otro en el proceso educativo.

En la siguiente tabla presentamos los resultados relativos a la valoración de los *contenidos* de la EpC por parte del alumnado.

Alumnos del 3º "A" del IES "Valldemossa"											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1								7,5			
2									X		
3								X			
4											X
5									X		
6											X
7									X		
8								X			
9								X			
10									X		
11											X
12											X
13									X		
14								X			
15									X		
16								X			
17								X			
18								X			
19											X
20							X				
21									X		
22							X				
23						X					
24									X		

Alumnos del 3º "C" del IES "Valldemossa"											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1											X
2											
3											X
4							X				
5								X			
6									X		
7										X	
8											X
9									8,5		
10									X		
11									X		
12										9,5	
13										9,5	
14											
15											
16										X	
17								X			
18									X		
19									X		
20								X			
21										9,5	
22								8			

Los resultados en porcentajes de la valoración del *contenido* de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, expresada por un total de 46 alumnos que conforman el alumnado de las secciones "A" y "C" del 3º de la ESO, son los siguientes:

Valoración	Nº de alumnos	Porcentajes	Ponderación
0	0		
1	0		
2	0		
3	0		
4	0		
5	1	2,17	Suficiente 8,71%
6	3	6,54	
7	10	21,73	Notable 54,33%
7,5	1	2,17	
8	13	28,26	
8,5	1	2,17	
9	2	4,34	Excelente 28,27%
9,5	3	6,54	
10	8	17,39	
Valoraron cualitativamente	2	4,34	8,68%
No hicieron la Valoración	2	4,34	
TOTALES	46	99,99	99,99

Los porcentajes presentados podemos visualizarlos mejor en el siguiente gráfico:

Valoración de los Contenidos

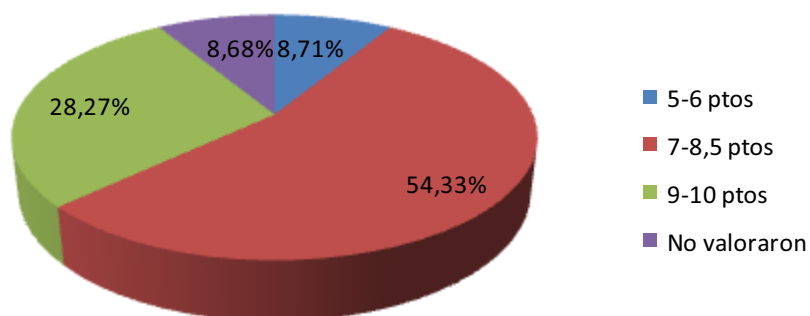


Gráfico 2. Elaboración propia

El análisis de los porcentajes, respecto a la valoración de los *contenidos* seleccionados por la profesora para el desarrollo de la asignatura, hasta el momento en que se realizó el ejercicio, muestra los siguientes resultados:

- a) Un porcentaje de 8,71% (equivalente a 04 alumnos) señala que los contenidos son aceptados como suficientes. En tal sentido, podemos interpretar que para estos alumnos, dichos contenidos no revisten gran importancia para su formación.
- b) Un porcentaje del 54,33% (equivalente a 25 alumnos) estima los contenidos con valores que van de 7 y 8,5. Pueden interpretarse estos resultados como el reconocimiento por parte del alumnado de que los conocimientos y saberes tratados en el aula son muy buenos y necesarios para su formación.

- c) Un 28, 27% (equivalente a 13 alumnos) califica los contenidos desarrollados en clase entre los 9 y 10 puntos. Tales resultados señalan que para este grupo de alumnos, los contenidos constituyen una excelente oportunidad de aprendizaje.
- d) Un porcentaje del 8,68% (equivalente a 04 alumnos) valoraron los contenidos sólo de manera cualitativa (02 alumnos) o no hicieron ninguna valoración (02 alumnos).

En conclusión, de acuerdo a la valoración cuantitativa expresada por la mayoría de los alumnos, un 91,31% (equivalente a 42 de 46 alumnos) consideran que los contenidos desarrollados son suficientes, o acertados, son necesarios, y constituyen saberes fundamentales para su desarrollo cognitivo e intelectual.

Con miras a ampliar estos resultados cuantitativos, a continuación, presentaremos diversas posiciones de los alumnos frente a la dinámica y al contenido de la asignatura, en virtud de la solicitud hecha por la docente, así como el análisis y la interpretación de sus valoraciones.

➤ ***Respuestas que denotan gusto e interés por la dinámica de la asignatura***

Es evidente que a la hora de planificar, los docentes deben reflexionar acerca de la adecuabilidad de los métodos, técnicas, actividades y estrategias a utilizar en función de los contenidos y de los

objetivos previstos, así como en cuanto al logro de las competencias consideradas necesarias en la formación del alumnado.

Hemos señalado los resultados cuantitativos de la valoración, que sobre la *dinámica*, han hecho los alumnos y alumnas. Sin embargo, no podemos dejar de lado la valoración cualitativa de este aspecto del desarrollo de la asignatura por parte de la docente.

A continuación presentamos algunos corpus que reflejan que para algunos de los alumnos y alumnas, la dinámica empleada, en virtud de las actividades y estrategias diseñadas han sido interesantes y apropiadas para su aprendizaje.

- *De la escalera de vecinos, hicimos una entrevista. A mí, me gustó menos porque daba vergüenza, pero también estuvo bien, aunque prefiero las actividades de la familia.*¹⁰⁹⁴
- *-Explicamos algunos conflictos que habían en nuestra escalera: fue el principio, y la gente empezó a dejarse ir.
-Preparar una encuesta y hacerla a algún vecino.
Tuvimos la oportunidad de hacer algún tipo de vínculo con tu vecino, al principio te daba vergüenza, pero fue agradable, me gustó.
-Explicar un problema, y decir a favor o en contra de las soluciones que aportabas: la actividad nos costó al principio, porque tenías que pensar.*¹⁰⁹⁵
- *Durante unos días hablamos de nuestros vecinos, el presidente de escalera, y después hicimos una actividad por grupos para exponer un conflicto que tuviésemos. La actividad estuvo bien y como también hicimos una entrevista al presidente adquirimos más confianza.*¹⁰⁹⁶
- *Dinámica: **10**, yo creo que esta muy bien porque nunca nos aburrimos, siempre estamos haciendo cosas y hablando.*¹⁰⁹⁷
- ***7** Nota global. La dinámica de la clase es buena me parece muy*

¹⁰⁹⁴ Anexo 7. 3º A. Renglón D15. Pág. 309

¹⁰⁹⁵ Ibid. 3º A. Renglón D24. Pág. 311

¹⁰⁹⁶ Anexo 8. Alumnos 3º “C”. Renglón D4. Pág. 313

¹⁰⁹⁷ Anexo 7. 3º A. Renglón E4. Pág. 305

*interesante hacer una clase-debate donde todo el mundo pueda decir lo suyo y comentar sus pensamientos.*¹⁰⁹⁸

- *Dinámica: 9, porque los trabajos van a un buen ritmo y cada semana hacemos cosas nuevas.*¹⁰⁹⁹
- *Dinámica 9, Todo el Mundo participaba, eso quiere decir que nos gustaba.*¹¹⁰⁰
- *La dinámica 9. Porque la dinámica de la clase me ha gustado, me ha parecido una manera "divertida" pero a la vez muy bien explicada.*¹¹⁰¹

De la descripción hecha con base en las notas de campo y de las que ahora presentamos en este ejercicio de valoración aplicado por la profesora a sus alumnos de EpC, hemos podido notar que elige muy cuidadosamente estrategias metodológicas que rompen con la idea de que el proceso educativo en el centro sólo debe responder a la didáctica del oír, copiar, memorizar y repetir.

Superando estos esquemas, propios de la didáctica enciclopédica y memorística, ha presentado alternativas diversas a sus alumnos para alcanzar el aprendizaje significativo a partir de la participación activa de aquéllos en la investigación y en la construcción del conocimiento y del saber.

El conjunto de estrategias didáctico-metodológicas diseñado por la profesora para los contenidos señalados, desde nuestra apreciación, ha contribuido, en la mayoría de los casos a lograr alcanzar un desarrollo cognitivo y ético en los alumnos que les ha permitido

¹⁰⁹⁸ Ibid. 3° A. Renglón E9. Pág. 307

¹⁰⁹⁹ Ibid. 3° A. Renglón E18. Pág. 310

¹¹⁰⁰ Anexo 8. Alumnos 3° "C". Renglón E8. Pág. 314

¹¹⁰¹ Ibid. Alumnos 3° "C". Renglón E17. Pág. 317

encarar la realidad en que viven de manera autónoma, responsable, consciente y eficiente para perfilar su participación ciudadana en los procesos de convivencia de la familia y la comunidad.

Las respuestas de los alumnos denotan su satisfacción por la dinámica empleada, de manera tal que podemos señalar que frente a la pregunta del *cómo* enseñar o *cómo orientar* el aprendizaje, la mayoría de los alumnos se han sentido agradados y a gusto.

➤ ***Respuestas que denotan gusto e interés por el contenido de la asignatura***

Hemos señalado que en su planificación los docentes deben elegir y organizar cuidadosamente los contenidos a desarrollar, con base en sus propios objetivos y en los que plantea el diseño curricular de la asignatura. En virtud de ello, la docente ha intentado aproximar a sus alumnos y alumnas, al conocimiento de los saberes específicos de la EpC, sobre todo los relacionados con su formación para la convivencia y la ciudadanía, mediante la asignación de actividades que los obligasen a enfrentarse, cara a cara, con dichos saberes.

Así, para acercarlos al conocimiento de las relaciones intra-familiares y de los fenómenos, problemas, discriminación de género, colaboración, etc. les asignó unos trabajos prácticos que ya hemos descrito. Igualmente sucedió con los aprendizajes relacionados con la participación directa y real en los problemas propios de la comunidad en que se vive.

Las respuestas de los alumnos dan cuenta de que, la experiencia vivida, en función de estas investigaciones, se constituyeron en oportunidades para aprender y reflexionar acerca de la necesidad de someter a escrutinio nuestras posiciones, esquemas, estereotipos y todo aquello que damos por sentado que es lo “natural” o que es “verdad”. Puesto que más allá de las supuestas verdades de los contenidos, la 'verdadera verdad' la encontramos en nuestras interrelaciones diarias en cualquiera de los ámbitos en que nos desempeñemos, el alumno lo que debe hacer es observarla, describirla e interpretarla para poder asumir y ejecutar las acciones necesarias para colaborar, utilizando lo aprendido, en el mejoramiento de los procesos de ciudadanía y convivencia necesarios en la sociedad.

➤ *Contenido: **10**, a mí me parece bastante interesante lo que hacemos, yo no cambiaría nada, pero de cambiar alguna cosa entonces estaría bien que para explicar temas que fuesen ejemplos de historias. Por ejemplo si hablamos de familia; una historia de un conflicto, de un chico rebelde... Así daría como más emoción y nos afincáramos más dentro del tema.*¹¹⁰²

➤ ***10**, porque a mí me gustan mucho estos temas de las familias y todo eso, y pienso que es muy interesante que entre los compañeros de la clase, podamos comentar las distintas familias que hay.*

➤ *Yo le pongo **8** porque yo creo que la dinámica es buena, y el contenido también, pero yo propondría más debates en clase sobre problemas, pero a mí personalmente me agrada ciudadanía.*¹¹⁰³

➤ *Contenido: **10**, porque me encantan estas cosas tan divertidas, que aportan mucho y nos ayuda a reflexionar y ver cosas reales en nuestra vida.*¹¹⁰⁴

¹¹⁰² Anexo 7. 3° A. Renglón E4. Pág. 305

¹¹⁰³ Ibid. 3° A. Renglón E6 y E7. Pág. 306

¹¹⁰⁴ Ibid. 3° A. Renglón E18. Pág. 310

*Yo a esta asignatura le daría a un **8** me ha ayudado mucho y puedes participar mucho.*¹¹⁰⁵

➤ *Me ha gustado porque se habla mucho se escribe poco pero el que más ha sido por las entrevistas fuera de casa, y los trabajos por grupo.*¹¹⁰⁶

➤ *Yo le daría un 10 porque a mi, saber sobre las ciudadanos y saber cómo pueden solucionar un conflicto sin llegar a las manos a nuestra edad nos ayuda.*¹¹⁰⁷

➤ *Contenido 10, es toda variada y diferente.*¹¹⁰⁸

Como en el caso de la dinámica empleada, la mayoría de los alumnos manifiesta una valoración buena o excelente por los contenidos trabajados en la asignatura EpC y lo hacen argumentando desde diversas ópticas: porque es interesante y variada; porque reflexionan sobre asuntos de la vida real, de la cotidianidad; porque se habla mucho y se escribe poco; porque aprenden a solucionar conflictos “sin llegar a las manos”; porque da muchas oportunidades para que todos participen; “*porque creo que esta materia nos ayuda a darnos cuenta de las cosas más importantes, y no me refiero a las matemáticas, lenguas... etc. sino a las cosas a las que nos vemos sometidos (en) el día a día, muchas de las cuales, son injusticias y no hacemos nada para cambiarlo, como mucho nos compadecemos y pensamos que las cosas son así y punto. Como el tema de la familia. Y también nos ha servido para tener una relación de más proximidad con los vecinos, unas personas que comparten edificio, rellano, ascensor con nosotros mismos y que casi no sabemos nada de ellos.*”¹¹⁰⁹

¹¹⁰⁵ Ibid. 3º A. Renglón E20. Pág. 310

¹¹⁰⁶ Ibid. 3º A. Renglón E21. Pág. 310

¹¹⁰⁷ Anexo 8. Alumnos 3º “C”. Renglón E1. Pág. 313

¹¹⁰⁸ Ibid. Alumnos 3º “C”. Renglón E8. Pág. 314

¹¹⁰⁹ Anexo 7. 3º A. Renglón E5. Pág. 305

Las respuestas señaladas nos indican que el aprendizaje de los alumnos (tal como lo exige el currículo y tal como se lo ha planteado la profesora en cuanto a los contenidos específicos señalados), ha sido considerado, en plena concordancia con la utilización de métodos y técnicas participativas en la didáctica metodológica. Tal elección ha supuesto una alternativa para superar el viejo esquema de asumir la acción pedagógica sólo como una actividad u oportunidad de transmitir conocimientos, por cuanto que, a esta práctica de transmisión que por lo demás también es necesaria en el proceso educativo, le suma la posibilidad de construir y aprender colectivamente tales conocimientos.

Para ello la profesora ha estimado la visión humanística de dicho proceso y, centrándose en el alumno, ha considerado los contenidos a partir de la globalidad de aspectos que constituyen al ser humano (cognitivo, afectivo, físico, cultural, económico, social) para lograr su incorporación al conjunto de saberes que ya pertenecen al acervo cultural de cada alumno y alumna. Es decir, los contenidos desarrollados en los casos analizados, que mediante la participación y la construcción del alumnado, se han convertido en conocimientos significativos, hacen referencia a la experiencia socialmente organizada del saber por cuanto que dicho conocimiento se ha originado a partir de su contextualización y desde la concepción holística de los educandos.

Considerado desde esta perspectiva, el saber así consolidado, se convierte en posibilidad real para estimular la capacidad crítica, la participación, el conocimiento y ejercicio de los valores esenciales a la sociedad democrática y, en consecuencia, la formación de ciudadanos autónomos, responsables y solidarios con los cambios y

transformaciones que requiere esa sociedad en la que, en cuanto que Hombre, está obligado a convivir.

➤ ***Respuestas que denotan disgusto, perplejidad o confusión por la dinámica y por el contenido de la asignatura***

Como se evidencia de las notas de campo ya analizadas, y del análisis del presente ejercicio de valoración, la profesora prima el uso del trabajo grupal sobre el individual. De manera que les pide a los alumnos que realicen, en equipos, investigaciones y discusiones sobre diversos temas. Aunque se han dado las orientaciones necesarias para que los grupos puedan realizar sus trabajos adecuadamente, es preciso establecer que, en algunos casos, cuando los grupos no se han organizado y no están preparados para realizar las tareas, al final, a algunos les queda la impresión de que sólo han perdido el tiempo. En este sentido, consideran que no han aprendido nada porque, aunque ha podido defender sus propios puntos de vista, no se han enriquecido con la visión de los otros participantes. “Este resultado se debe a que el grupo no está preparado para esclarecer sus ideas, fundamentarlas y explicitarlas, y tampoco para escuchar, cuestionarse, comparar y analizar.”¹¹¹⁰

Las respuestas de los alumnos y alumnas frente a las circunstancias de su proceso de aprendizaje, en virtud de las

¹¹¹⁰ CASTAÑEDA, J., CENTENO, S., LOMELI, L. y otros: *Aprendizaje y desarrollo*. México: Umbral Editorial, S.A. de C.V., 2007. Pág. 20

dinámicas y contenidos valorados, se convierten en una excelente oportunidad para continuar, reorientar y/o mejorar la práctica docente. Aunque en el caso que analizamos, son muy pocos los alumnos que valoran negativamente la praxis de la profesora en estos aspectos, el conocerlos invita a la acción reflexiva de aquélla para incorporarlos activamente en el proceso de aprendizaje del resto del grupo.

De manera que en relación a las respuestas que denotan disgusto, perplejidad o confusión por la dinámica y por el contenido de la asignatura, podemos señalar:

- **DINAMICA: 7**
*Ha sido bastante caótica. A no serme muy interesante el tema muchas veces me aburría en las actividades.
Hacer cosas más apasionadas, más entretenidas.*
- CONTENIDO: 7,5**
A mí personalmente no me interesaban mucho los temas. No tengo ninguna propuesta... Pero uno de los temas que me interesa a mí es el del futuro (el bachillerato) y tal. Y también el porqué no funcionan algunas actividades de clase y la solución...¹¹¹¹
- *Yo le daría a un 8. Porque todo no ha sido perfecto, el contenido ha sido bueno, una pizca de todo, pero por ejemplo ir a entrevistar a un vecino no me hacía mucha gracia.¹¹¹²*
- *Contenido 7, porque no era muy interesante.¹¹¹³*
- *No creo que la materia sea muy necesaria, pero ya que está las cosas que hacemos son entretenidas y nos lo pasamos bien. 6.¹¹¹⁴*

¹¹¹¹ Anexo 7. 3° A. Renglón E1. Pág. 304

¹¹¹² Anexo 7. 3° A. Renglón E2. Pág. 304

¹¹¹³ Ibid. 3° A. Renglón E15. Pág. 309

¹¹¹⁴ Anexo 8. Alumnos 3° "C". Renglón E4. Pág. 313

La realización de actividades grupales, requiere de muchos elementos para que produzca los resultados deseados. Sin embargo, el elemento fundamental en el que se sustenta es el aprendizaje participativo. Desde esta perspectiva, el alumnado debe jugar un papel activo, al intervenir positivamente en la planeación, realización y evaluación del trabajo hecho y del proceso de aprendizaje.¹¹¹⁵ El formar parte de un grupo, para realizar una actividad educativa específica, requiere la disposición de cada miembro para investigar, opinar, preguntar, sugerir, decidir, es decir, requiere que aquéllos propicien, discutan y transformen los saberes mediante sus propias aportaciones.

Evidentemente los trabajos realizados por los alumnos en sus familias y en la comunidad en que viven, tenían la intención de acercarlos a la comprensión, entre otros aspectos ya señalados, de la importancia de la participación. En tal sentido, la pretensión de aquéllas era insertar directamente a los alumnos en la problemática de sus propios contextos para que, a partir de sus observaciones y descripciones, fuesen capaces de accionar mecanismos, de proponer acciones para la solución de los problemas vividos y observados.

Sin embargo, como lo hemos señalado, si el grupo no se ha organizado y, por tanto, no ha planificado los pasos a seguir en función de los objetivos de aprendizaje, nos encontramos con respuestas como las señaladas. Aún así, el encontrarnos con respuestas que denotan

¹¹¹⁵ CASTAÑEDA, J., CENTENO, S., LOMELI, L. y otros: *Aprendizaje y desarrollo*. México: Umbral Editorial, S.A. de C.V., 2007. Pág. 35

incertidumbre, disgusto, aburrimiento o desinterés por los temas, por la dinámica o por ambos en relación a los contenidos revisados viene a enriquecer, por otro lado, aún más nuestro análisis en cuanto al aprendizaje, por parte de los alumnos, de competencias como el diálogo, la argumentación racional, la expresión de las opiniones propias, entre otras.

Tal muestra de pluralidad y libertad en cuanto a la expresión de las propias ideas y opiniones, que tienen los alumnos y alumnas, expresan además, que la clase es un espacio propicio y adecuado para la manifestación no sólo de saberes específicos aprendidos, sino también para declarar su opinión acerca de dichos saberes y acerca del modo cómo la praxis docente los ha enfrentado con aquéllos. Esta situación puede servir para ratificar que sólo en espacios abiertos, plurales, en definitiva, democráticos, la expresión y defensa de nuestras opiniones es posible y, por ello, es deber de todos trabajar para mejorar cada día en el uso de los valores que los sustentan como el diálogo, el consenso, la participación y la resolución pacífica de los problemas y conflictos.

➤ ***Propuestas de mejora hechas por los alumnos***

La profesora les ha solicitado a sus alumnos, en este último ítem, una valoración de la dinámica y de los contenidos de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Igualmente, les ha solicitado que elaboren sus propias sugerencias, a manera de

propuestas para mejorar estos aspectos de la clase. Entre dichas propuestas, señalamos:

- *Propuestas: Me gustaría ponernos en círculo y explicar historias, anécdotas, hechos divertidos o cosas así para compartir con los demás. También quería decir lo de hablar del barrio donde vivimos pero como lo trabajaremos (luego, en el aula) (no digo) nada. También cuando hablábamos de los vecinos, me habría gustado explicar el tipo de vecinos que tiene cada uno porque yo tengo de todos tipos!*¹¹¹⁶
- *Hacer más cosas en grupo, para dar opiniones diversas. No hacer salir voluntarios, sino decirlos tú, porque sino no sale nadie, por vergüenza o por lo que sea. No hacerlo tan "técnicamente".*¹¹¹⁷
- *Propongo trabajar sobre el entorno en el Instituto. (los profesores, los conflictos.) ←lo mismo de la familia y la escalera de vecinos agregándole otras cosas.*¹¹¹⁸
- *Y mis propuestas son:*
 - hacer más trabajos en grupo porque es de la manera que mas trabajamos
 - no tratar tanto lo de los vecinos porque es una cosa que tampoco la importa a mucha gente -introducimos más en la sociedad porque el tema trata sobre la sociedad.¹¹¹⁹
- *Como propuestas, yo sugeriría, ahora que estamos en el tema del barrio, profundizaría en qué tipo de gente hay, comparar, por ejemplo, el Eixample o Pedralbes con S. Andreu, o Nou Barris. Cómo aquí las (60 años) mujeres mayores van con bata por la calle y al centro van con tacones, todo el estilo. Cosas de ese tipo.*¹¹²⁰
- *Yo le pondría un 8, aunque el contenido en sí no me gusta mucho pero pienso que con las actividades que hacemos la clase gana fuerza. Se podrían hacer encuestas, y cuando se toque el tema del barrio, le podrían hacer una encuesta al alcalde.*¹¹²¹

¹¹¹⁶ Anexo 7. 3º A. Renglón E2. Pág. 304

¹¹¹⁷ Ibid. 3º A. Renglón E8. Pág. 307

¹¹¹⁸ Ibid. 3º A. Renglón E13. Pág. 309

¹¹¹⁹ Anexo 8. Alumnos 3º "C". Renglón E1. Pág. 313

¹¹²⁰ Ibid. Alumnos 3º "C". Renglón E13. Pág. 316

¹¹²¹ Ibid. Alumnos 3º "C". Renglón E22. Pág. 318

Las respuestas de los alumnos y alumnas dan cuenta de que la didáctica metodológica utilizada por la profesora, así como los contenidos desarrollados han tenido gran receptividad en el alumnado. Esto puede deducirse tanto de los porcentajes presentados como de sus posicionamientos particulares evidenciados en los análisis de los corpus.

Sin embargo, sugieren la realización de una gran diversidad de alternativas para enriquecer el proceso educativo en relación con el desarrollo de la EpC. Entre ellos, es interesante destacar la proposición de sentarse en círculo para que todos tengan la oportunidad de expresarse frente al grupo. Algunas de las propuestas se han orientado a sugerir la continuidad de los trabajos en equipos “*porque es de la manera que mas trabajamos*”; esta sugerencia nos muestra que efectivamente la estrategia del trabajo cooperativo da resultados positivos y los chicos valoran que obtienen mejores resultados en sus investigaciones. Lo cual nos lleva a interpretar que este método de investigación y estudio es una de las fortalezas de la clase.

Llama la atención el interés de alguno por la asignación de trabajos de investigación sobre *el entorno en el Instituto*. Es probable que este alumno ha discernido la complejidad de relaciones que se ocasionan en estos espacios, y, por tanto, la innumerable oportunidad de aprendizajes que los mismos presentan.

Además de las propuestas referidas podemos señalar algunas más, en virtud de su singularidad:

➤ Algunos alumnos han sugerido aumentar el número de horas lectivas para el desarrollo de la asignatura EpC por diversas razones: *“porque es una asignatura diferente, gusta y trabajamos temas que nos pueden ser muy útiles más adelante y no le pongo una nota más alta porque encuentro que hemos trabajado poco los temas, supongo que al tener 1 h en la semana y entre los pones y ... Hemos trabajado poco los temas. Mi propuesta es utilizar más tiempo en los temas que aunque parezca una chorrada de verdad es importante.”*¹¹²²

O también *“porque es una clase que es interesante y nos ayuda a resolver los problemas cotidianos de otra forma. Y una sugerencia es hacer más horas de clase”*¹¹²³

Los alumnos consideran que la asignatura es importante en su formación y por tanto reivindican el aumento de horas para la misma para poder dedicarle más tiempo a aspectos esenciales a su formación.

➤ Otros sugieren la incorporación de un miembro de la familia en el desarrollo de este tema específico: *“-Podríamos haber traído a algún abuelo, para que explicara cómo eran antes las relaciones entre la familia, si todos se ayudaban entre ellos, o andaban más en la suya.”*¹¹²⁴ El análisis comparativo comienza a mostrarse como una posibilidad de aprendizaje. Igualmente esta proposición indica la importancia que para los alumnos tiene la historia de vida de sus familias, para determinar el grado de compromiso y responsabilidad de los miembros de la familia.

¹¹²² Anexo 7. 3º A. Renglón E10. Pág. 308

¹¹²³ Ibid. 3º A. Renglón E11. Pág. 308

¹¹²⁴ Ibid. 3º A. Renglón E5. Pág. 305

- En función de los resultados obtenidos con la realización de la lista de trabajos que se realizan en el hogar y el establecimiento de los porcentajes a cada miembro de acuerdo a su cooperación en aquéllos, la mayoría llegó a la conclusión de que la madre es el miembro de la familia que más trabaja dentro del hogar, señalándose, incluso, muchos casos de hijos que no colaboran en nada.

Por ello sugieren que: *“-También podríamos haber concretado todos un mismo día, y hacer todos los trabajos de casa, que diariamente hacen las madres, cuando volviéramos de la escuela, que sería equivalente a cuando ellas vuelven de trabajar su jornada diaria, y así darnos cuenta de cómo las “explotamos”.*¹¹²⁵ Es decir, los alumnos desean comprobar por sí mismos, lo que supone el regresar diariamente a casa, luego de una dura jornada laboral y encontrarse con el deber de atender todas las labores domésticas. Por ello sugieren ponerse de acuerdo todos para experimentar al mismo tiempo dicha experiencia. El resultado ya lo tienen claro: las madres son “explotadas” en el seno de la familia. Y asumir el rol de ella significa que han aprendido el significado de la empatía, el *ponerse en los zapatos del otro*.

- *“Los contenidos son interesantes pero me hubiera gustado trabajar más la familia y no tanto el vecindario. Encuentro mucho más próxima la convivencia entre los miembros de casa que los de la escalera. También tendrían que trabajar la convivencia en clase*

¹¹²⁵ Anexo 7. 3º A. Renglón E5. Pág. 305

(aunque sea un tema de tutoría). La convivencia en clase es una de las más importantes ya que nos pasamos más de 8 h. Juntos al día.”¹¹²⁶

Esta propuesta señala la importancia que para algunos de los alumnos tiene el tema de la convivencia, haciendo especial referencia al ámbito familiar y solicitando el estudio de la convivencia en el aula. Tal como lo señala la alumna, el trabajo en la clase sobre y para la convivencia se hace imprescindible si se pretende lograr interrelaciones mediadas por el respeto, la consideración, el compromiso y la responsabilidad. Consideramos que el centro escolar constituye la mejor oportunidad para ello puesto que, en efecto, es el espacio en el cual el alumnado está la mayor parte de su tiempo.

Entonces, esto nos remite a la necesidad de incorporación de todo el profesorado en el trabajo educativo acerca de la convivencia, evitando así que la responsabilidad sólo recaiga sobre cada tutor, trabajando aisladamente con su clase específica.

➤ Otros sugieren incorporar además a la comunidad como espacio de aprendizaje de manera que puedan estudiarse usos y costumbres; igualmente, como propuesta ha surgido estudiar el entorno del instituto y dentro del mismo los conflictos con los profesores, lo cual demuestra la asunción, por parte de los alumnos, de la importancia de buenas relaciones con todos los miembros de la comunidad educativa.

¹¹²⁶ Ibid. 3º A. Renglón E9. Pág. 307

➤ Igualmente, coma tema de relevancia para la convivencia, ha surgido la propuesta de trabajar los sentimientos: *En la otra escuela donde iba estuvimos trabajando temas bastante interesantes que propondré: Los sentimientos: estuvimos trabajando los sentimientos (tristeza, envidia, odio, alegría... muchos más), diferenciábamos los buenos de los malos, y hacíamos unos trabajos muy guapos.*¹¹²⁷

Tal como lo hemos indicado en capítulos anteriores, el hombre como ser que debe vivir forzosamente en relación con otros hombres, en el ejercicio de su subjetividad expresa siempre diversos sentimientos que determinan el modo de relacionarse. Pero, en el juego de la cultura, esos sentimientos no son libres y soberanos sino que, a medida que las personas van desarrollándose como miembros activos de la sociedad, esos sentimientos son canalizados para favorecer las buenas relaciones entre todos.

Encontramos que tal propuesta no sólo es interesante sino totalmente atinada en relación a los temas específicos tratados y sometidos a valoración por la profesora.

La solicitud de la profesora del caso B a sus alumnos de elaborar propuestas de mejora para la asignatura Educación para la Ciudadanía ha sido una estrategia sumamente enriquecedora para la misma. Las respuestas de los alumnos han sido muy variadas e interesantes. La mayoría ha expresado su conformidad y gusto con la asignatura, tanto en contenidos como en la didáctica empleada por la profesora; y, tal como lo hemos referido en el análisis del ítem número

¹¹²⁷ Anexo 8. Alumnos 3º “C”. Renglón E6. Pág. 314

3, en función del clima de pluralidad, diálogo y participación en el aula la mayoría también ha sugerido las propuestas señaladas que, según su experiencia, podrían coadyuvar con el mejoramiento del desarrollo de la asignatura y consideramos que esta acción constituye un ejercicio más para el desarrollo de la autonomía, el razonamiento crítico, la valoración de las acciones propias y ajenas y la participación de los alumnos en su propio aprendizaje.

➤ **Valoración al trabajo de la profesora**

Aunque la descripción y el análisis de las preguntas anteriores nos remite a la valoración general de los alumnos hacia la asignatura, – lo que indirectamente nos refiere hacia una valoración de la práctica pedagógica de la profesora –, hubo algunos casos de valoración directa a la profesora en cuanto a su capacidad pedagógica. Entre ellos podemos señalar:

➤ *Z, porque a veces no te recuerdas de lo hecho en clase. Con éste 7 quiero reivindicar que con una hora a la semana, la verdad, es que muchas cosas a lo largo del curso no se pueden hacer. Aspectos negativos, no me salen ninguno. No sé si es porque tus clases son perfectas o yo no estoy prestando demasiada atención. Me parece que es la primera. Aspectos positivos, una exposición, lo de ir a los buzones.¹¹²⁸*

Esta valoración es muy interesante porque aunque el alumno valora cuantitativamente con un siete, –que equivale a *bueno*–, cualitativamente señala que las clases de la profesora son perfectas, y

¹¹²⁸ Anexo 7. 3º A. Renglón E3. Pág. 305

justifica el siete diciendo que *“a veces no te recuerdas de lo hecho en clase... (y que) con una hora a la semana, la verdad, es que muchas cosas a lo largo del curso no se pueden hacer.”* Lo cual puede significar que son muchas las actividades, y muchos y diversos los temas investigados estudiados, lo cual provoca el “olvido” de lo hecho en la clase; y, por otro lado, la valoración no es excelente debido al poco tiempo de que goza la asignatura para ser desarrollada.

- *Un 9,5. Dolors, me ha gustado este estilo de actividad, sobre todo la de la familia, sinceramente a mí me ha servido de MUCHO.*¹¹²⁹
- *A LA DOLORS le pondría un 9,5 porque es buena profesora explica bien, “no como otros profes” que explican mal, etc. Yo creo que en esta materia para la profe Dolors no le iría mal porque explica bien 100%.*¹¹³⁰

Las afirmaciones de estos dos alumnos expresan el gusto y la admiración por su profesora de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, afirmando una, la utilidad del tema trabajado en su vida personal en relación con la familia y, reconociendo el otro, la didáctica comunicativa de LA DOLORS en relación con otros profesores *“que explican mal”*, agregando además que:

- *-LA DOLORS cuando se enfada es por algo, porque alguien la está distraendo etc...*
- Explica bien*
- Da oportunidades*
- Si haces los deberes i en el examen haces lo que puedas*

¹¹²⁹ Anexo 8. Alumnos 3º “C”. Renglón E12. Pág. 315

¹¹³⁰ Anexo 8. Alumnos 3º “C”. Renglón E21. Pág. 318

*-Siempre nos reímos, bueno nos partimos de risa con la Dolors.
-También la Dolors explica los problemas que a un la posa i le ajuda a
resolver los problemas.¹¹³¹*

Expresiones como estas nos indican que, desde la perspectiva del alumno, en el proceso educativo también se hace esencial la verdadera comunicación entre los docentes y el alumnado, de manera tal que más allá de los problemas cotidianos del aula, el profesor muestre su lado humano y se interese por la cotidianidad de sus alumnos fuera del centro educativo, para colaborar con la solución de los problemas a que se enfrentan, cuando aquéllos no puedan resolverlos por sí solos.

A manera de cierre.

El análisis del ejercicio aplicado por la docente nos lleva a concluir, como supuestos y conjeturas a los cuales nos atrevemos en virtud de la observación de la profesora en el desarrollo de la EpC, que el objetivo del mismo se debe, sobre todo, a su interés constante en la investigación sobre el acontecer escolar y sus procesos.

Consideramos que la aplicación de un ejercicio de esta naturaleza muestra una reflexividad implícita de la docente sobre su práctica profesional, sobre los rituales, procesos, métodos, sobre las certidumbres e incertidumbres, como una manera de hacerle frente a

¹¹³¹ Ibid. Alumnos 3º “C”. Renglón E21. Pág. 318

los cambios necesarios para mejorar el desarrollo de su labor educativa. Igualmente, muestra la inclinación de la docente por superar el ejercicio cuantitativo del currículo incorporando en su desarrollo tanto la teoría como la práctica, es decir, incorporando al aula tanto los saberes impuestos como las experiencias reales y vividas por sus alumnos y alumnas, en la convicción de que, en muchas ocasiones, lo realmente experimentado y vivido nos indica con mayor claridad y fiabilidad, el camino a seguir.

La aplicación de ejercicios como los valorados por los alumnos en los ítems analizados, nos reafirman en la convicción de que el proceso educativo no puede ceñirse a 'compartimentalizar' los saberes. Estos, para que sean significativos, tienen que organizarse de tal modo que permitan a los alumnos acceder a ellos a través de la transdisciplinariedad y de la contextualización. En otras palabras, la praxis educativa no puede basarse en el desarrollo de un cúmulo de fragmentaciones disciplinares carentes de significado útil para quien aprende.

El proceso educativo para que sea eficaz requiere del aprendizaje de competencias que le permitan al alumnado asumir posturas críticas y reflexivas, así como la capacidad de aprender a "leer" no sólo en los libros, sino en la realidad que tiene frente a sus ojos, en su vida particular e individual, pero también en sus interrelaciones en la familia, en la escuela, en la comunidad en la que vive. Seguramente el aprendizaje de estas competencias les permitirá, a futuro, también el "leer" el acontecer nacional y global y aprender a

tomar las decisiones necesarias para incorporarse real y efectivamente en todos aquellos procesos que exige la convivencia ciudadana.

12. CONCLUSIONES

En la preocupación por la presentación estructurada de los conocimientos y saberes a los que nos hemos acercado en virtud de la investigación propuesta, nuestro último capítulo está dirigido a exponer los resultados que permitan al lector, y a todos los interesados en la temática del estudio, el análisis, la confrontación y contrastación de aquéllos con sus propios postulados en relación al tema. En igual medida, los resultados de la investigación deben posibilitar la formulación de posicionamientos teóricos y conceptuales que sirvan para intentar explicar la realidad social que se investiga. También, las conclusiones presentadas, deben servir para proponer nuevas e interesantes preocupaciones que, a su vez, generen otras investigaciones que profundicen en el campo estudiado.

Nuestro propósito fundamental con la presente investigación ha consistido en *Determinar el papel de los contenidos, objetivos y competencias establecidos en el currículo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en relación con la conformación de comportamientos y actitudes dirigidos a favorecer la convivencia ciudadana en el aula y fuera de ella.* Es probable que las conclusiones a las que hemos llegado no respondan íntegramente a dicho objetivo.

Sin embargo, en función de la contrastación de la teoría investigada y del trabajo de campo realizado, hemos podido acercarnos al conocimiento y a la comprensión de lo que sucede en el aula, en los

dos casos observados, en relación con el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, para intentar establecer, cómo la mecánica de la clase, así como los diversos aspectos curriculares previstos para dicha asignatura, colaboran con la formación del alumnado en el campo de la ciudadanía democrática.

En este orden de ideas, la intención inicial del estudio, para intentar resolver nuestras perplejidades, ha girado en torno al análisis de tres dimensiones de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos: Una, referida al análisis e interpretación los principios y fines de la *política educativa* de la Unión Europea y de España, así como los respectivos instrumentos jurídicos que sustentan legalmente el desarrollo de la mencionada asignatura. Otra, en relación al estudio de los *cometidos curriculares* establecidos para la EpC, en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 05-01-2007), y la Orden 2220 en la que se establece el currículo de la ESO.

Por último, una tercera dimensión de orden práctico, referida al desarrollo de la asignatura en el aula, para lo cual se realizó un trabajo de campo, basado en la técnica de la observación no participante, en dos Institutos de Educación Secundaria, con la finalidad de presenciar, registrar, analizar e interpretar el desarrollo de la asignatura. Para ello se utilizaron diversas estrategias de recogida de datos como las notas de campo, las entrevistas y el análisis de ejercicios de valoración realizados por los alumnos. Los datos obtenidos fueron sometidos a la

categorización de rigor, para su final análisis hermenéutico y la realización de la teorización propia de la investigadora.

El desarrollo de estas intenciones se fundó en una serie de preguntas, hipótesis y objetivos que sirvieron de norte en nuestra investigación, para tratar de determinar, como objetivo fundamental del estudio en qué medida la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos colabora en la conformación de aprendizajes cognitivos y actitudinales que favorezcan la convivencia ciudadana y democrática.

Aunque en los capítulos anteriores ya hemos empezado a respondernos a algunas preguntas e hipótesis y a desarrollar los objetivos que nos planteábamos al inicio de la investigación, recogidos en el capítulo 2 de la misma, el presente apartado nos permitirá develar tales interrogantes y dar cuenta de los objetivos propuestos en la tesis, con base en los resultados obtenidos de nuestro trabajo general.

El siguiente cuadro contiene las preguntas, hipótesis y objetivos en que se ha fundamentado nuestra investigación.

Preguntas	Hipótesis
<p>1) De orden ético, moral y filosófico: a) ¿Cómo debe asumirse el proceso educativo ante el principio de una educación democrática y participativa que forme a los alumnos y alumnas en el respeto a la dignidad humana? b) ¿Más allá de la diversidad cultural,</p>	<p>Hipótesis 1. Los objetivos, contenidos y competencias, establecidos en el currículo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, constituyen una alternativa humanística que, centrándose en el alumno en todas sus dimensiones, incorpora el</p>

<p>presente en nuestras aulas, podemos lograr un consenso en cuanto a la conformación de un sistema de valores comunes?</p> <p>c) ¿Cómo podemos (todos) contribuir en la formación de actitudes éticas en los alumnos?</p> <p>2) De orden psicológico,</p> <p>d) ¿Es posible enseñar y aprender valores morales y éticos?</p> <p>e) ¿Cómo lograr que los valores se constituyan en el fundamento de una práctica cotidiana en la vida de los ciudadanos?</p> <p>3) De orden pedagógico:</p> <p>f) ¿Es posible desarrollar exitosamente una asignatura que, en estos momentos, no goza del consenso en la sociedad española?</p> <p>g) ¿Cuál debe ser el perfil del docente designado para dictar la asignatura?</p> <p>h) ¿Qué estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas son adecuadas para orientar el aprendizaje de actitudes y valores democráticos en los alumnos?</p>	<p>conocimiento contextualizado para orientarlos en la autoconformación de un sistema de valores que los comprometa, individual y colectivamente, a decidir y actuar en plena consonancia con los mismos.</p> <p>Hipótesis 2. El uso reiterado en el aula de las metodologías propias de la educación moral provee de oportunidades para discusiones en los que entren en juego el “ser” y el “deber ser” de los participantes.</p> <p>Hipótesis 3. No se requiere un docente con un perfil específico para desarrollar la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, cualquier docente con vocación educativa y comprometido con su profesión, de cualquier especialidad, puede dictarla.</p>
<p>Objetivos</p>	
<p>Objetivo General</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar el papel de los contenidos, objetivos y competencias establecidos en el currículo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en relación con la conformación de comportamientos y actitudes dirigidos a favorecer la convivencia ciudadana en el aula y fuera de ella. <p>Objetivos Específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar los preceptos legales que han permitido la implantación de la materia Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos a la luz de las Políticas Educativas de la Unión Europea, la Constitución Nacional y de la Ley Orgánica de Educación españolas. 2. Identificar las posibles actitudes, valores y comportamientos que influyen positiva o negativamente en la convivencia en el aula en dos Institutos de Educación Secundaria de Barcelona. 3. Conocer las metodologías pedagógicas orientadas a favorecer el logro de los cometidos de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos y del Centro educativo en cuanto a la Convivencia intraescolar. 	

Debemos reiterar que, en el cometido de responder a nuestras interrogantes y dudas, así como desarrollar nuestros objetivos, hemos abordado el análisis de los aspectos teóricos y conceptuales necesarios para intentar acercarnos a la comprensión de cómo los objetivos, contenidos y competencias, establecidos curricularmente para el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, están orientados a favorecer la convivencia ciudadana y democrática. Igualmente, tras haber realizado una observación no participante en dos Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de Barcelona, hemos analizado los resultados obtenidos según diversos presupuestos metodológicos acordes con una investigación etnográfica como la que hemos realizado, para intentar relacionar la teoría de la investigación teórico-documental, con el acontecer en el aula en el desarrollo de la asignatura.

A continuación desarrollaremos las preguntas, hipótesis y objetivos que han orientado nuestra investigación.

12.1. En cuanto a las Preguntas de la investigación

En relación a las interrogantes planteadas. Como aparecen señaladas en el cuadro anterior, las discriminamos en tres órdenes: 1) Preguntas de orden ético, moral y filosófico; 2) Preguntas de orden psicológico; y, 3) Preguntas de orden pedagógico.

12.1.1. Preguntas de orden ético, moral y filosófico:

Tales cuestionamientos forman parte ineludible de todo proceso educativo. Constituyen algunos de los propósitos políticos y educativos específicos de la Unión Europea y de la política educativa española, no solo en relación con la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, sino con el proceso educativo integral del alumnado. Las preguntas que nos formulamos son las siguientes:

- | |
|--|
| a) ¿Cómo debe asumirse el proceso educativo ante el principio de una educación democrática y participativa que forme a los alumnos y alumnas en el respeto a la dignidad humana? |
| b) ¿Más allá de la diversidad cultural, presente en nuestras aulas, podemos lograr un consenso en cuanto a la conformación de un sistema de valores comunes? |
| c) ¿Cómo podemos (todos) contribuir en la formación de actitudes éticas en los alumnos? |

Como se evidencia de la redacción de las preguntas, están dirigidas a buscar respuestas acerca de la acción orientadora y mediadora de los adultos significativos, en la vida del estudiantado, como los padres y responsables, los docentes, las instituciones del Estado, entre otros, en relación a la formación de aquéllos en principios y valores como la democracia, la participación, la dignidad humana, el respeto a la diversidad y, en general, en cuanto a valores éticos y morales.

Así, en relación con la acción de la escuela en la formación de los niños, niñas y adolescentes en cuanto a los valores mencionados, nos preguntamos:

a) ¿Cómo debe asumirse el proceso educativo ante el principio de una educación democrática y participativa para formar a los alumnos y alumnas en el respeto a la dignidad humana?

Como hemos señalado en el cuerpo de nuestro trabajo de investigación, la concepción de la educación, como proceso y como derecho, ha sufrido profundos cambios y transformaciones a lo largo de la historia de Occidente.¹¹³² La educación, como valor esencial de la sociedad, es reconocida y protegida en tanto que derecho fundamental de las personas en la mayoría de los países del mundo, de acuerdo con unos principios, también universales, como la obligatoriedad, gratuidad, integralidad, calidad, participación, entre otros. La investigación realizada nos ha ratificado que, el debate social en cuanto al derecho a la educación, no cuestiona su condición de potestad fundamental de los ciudadanos, sino que está dirigido a cuestionar las condiciones en que se ejerce dicho derecho.¹¹³³

El principio de educación democrática supone la garantía de un sistema educativo que posibilite, a todos los ciudadanos, no sólo el acceso a dicho sistema educativo, sino su permanencia en aquél en condiciones de igualdad, equidad y no discriminación. Igualmente, en el ejercicio de dicho derecho, debe gozar de la oportunidad de desarrollarse a partir de su participación activa en dicho proceso. Por otro lado, sólo un proceso educativo que forme al alumnado en el cometido de cumplir responsablemente con las obligaciones que se le

¹¹³² Véase capítulo 3: El derecho a la educación

¹¹³³ Véase capítulo 1, inciso 1.2: La asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en el contexto español. La situación del debate

exigen, estará coadyuvando en la formación de ese alumnado en la responsabilidad ciudadana de participar activamente en el desarrollo de la sociedad, en tanto que se siente responsable de sí mismo, pero también de su familia, del entorno, de la comunidad y de la sociedad en general.

Sin embargo, nuestra investigación nos ha llevado a corroborar que si bien en España existe una política educativa dirigida a posibilitar que todos los ciudadanos, sin discriminación de ninguna índole, gocen del derecho a la educación, en iguales condiciones y oportunidades, la realidad es que muchos de esos ciudadanos, en el mejor de los casos, gozan del derecho al acceso al sistema educativo, pero carecen de las condiciones de calidad e integralidad declaradas. Esto se debe a que, en ocasiones, por diversas causas (económicas, familiares, de salud, sociales), se ven impelidos a abandonar tempranamente su proceso educativo.¹¹³⁴

Esta situación genera, posteriormente, consecuencias indeseables para cualquier sociedad, como la ausencia de una formación específica para acceder a un trabajo digno; la indisposición a participar activa y solidariamente en los procesos de transformación de la sociedad; la renuencia a asumir la responsabilidad ante las propias necesidades; la falta de solidaridad frente a los demás que lo necesitan; la ausencia de un cuerpo de valores que capaciten al individuo para actuar asertivamente ante el fenómeno de la

¹¹³⁴ Véase capítulo 3: El derecho a la educación

inmigración, es decir, ante la interrelación con los otros distintos social y culturalmente, etc.

Con lo señalado queremos ratificar una de las conclusiones a la que hemos derivado: sólo un proceso educativo integral y de calidad, en los términos señalados en el cuerpo de la presente investigación, posibilita la verdadera inserción del ciudadano en los procesos de cambios y transformaciones que sufre la sociedad. Es decir, es el proceso educativo el que funda las bases para la participación activa y solidaria de sus ciudadanos, pues les ayuda a entender la verdadera significación de la dignidad del hombre al incluirlo, insoslayablemente, en la responsabilidad que tiene frente al decurso de su propia vida y de la de los “otros” con quienes está compelido a convivir.¹¹³⁵

b) ¿Más allá de la diversidad cultural, presente en nuestras aulas, podemos lograr un consenso en cuanto a la conformación de un sistema de valores comunes?

La educación integral del alumnado no puede obviar el requerimiento y la necesidad, de toda sociedad, de que sus ciudadanos gocen también de una formación en valores indispensable para el aprendizaje, conformación y el ejercicio y práctica de un sistema de valores que sirva de referente incuestionable en sus relaciones de intersubjetividad en el seno de la sociedad.

¹¹³⁵ Véase capítulo 3: El derecho a la educación. Inciso 3.4. Fines de la educación

Los principios y fines establecidos en normas específicas, como la Constitución Nacional de España y como la Ley Orgánica de Educación, refieren expresamente que, el proceso educativo, debe estar dirigido a que el alumnado aprenda a interactuar en pleno respeto y consonancia con los valores éticos y morales aprendidos y aprehendidos.¹¹³⁶

El aprendizaje y la consolidación de un sistema de valores comunes, que pueda ser asumido por los alumnos y alumnas como derechos pero también como deberes y obligaciones frente a los otros, en su interrelación con las demás personas, debe abogar por la prohibición de acciones que limiten el goce y ejercicio de las facultades y los derechos fundamentales esenciales del ser humano.

En el ámbito real de las interrelaciones de los alumnos en el aula, también ha sido posible determinar que los centros educativos, en cumplimiento del mandato constitucional y legal, establecen una serie de normas para regular las relaciones entre todos sus miembros. Tales normas, que se explicitan diariamente en las clases, están dirigidas a orientar sistemáticamente en el alumnado la conformación de un sistema de valores comunes que les permita actuar adecuadamente en cualquier ámbito de su vida.

¹¹³⁶ En efecto, tal como se señala en el capítulo 3, la Constitución española señala en el **Artículo 27, numeral 2 que:** “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.” En tal sentido. Debe estar encaminada al desarrollo de todas las potencialidades del ser humano en pleno respeto de los valores éticos y morales consensuados por la sociedad. De allí se deriva, ese sistema de valores comunes a que debe estar orientado el proceso educativo. En ese mismo orden de ideas la LOE española, desarrolla en su artículo 2, tales fines esenciales de la educación, previstos en la Carta Magna.

Así, la postulación y el cumplimiento de normas como: el requerimiento de la puntualidad tanto para llegar a las actividades como para cumplir con las mismas; la responsabilidad frente a los estudios; el respeto en las intervenciones y frente a las opiniones de los demás; la exigencia de un vocabulario apropiado; el uso de una vestimenta adecuada a las circunstancias; la solidaridad y el reconocimiento del “otro”; la participación en la solución de los problemas que se presentan en la comunidad escolar; entre otros; constituyen normas que, a fuerza de práctica en la escuela, colaboran con la conformación de tales valores en el alumnado.

En otro sentido, también se requiere que, el proceso educativo, atienda enseñanzas específicas que inviten al alumnado a comprometerse en la lucha por la eliminación de la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones, del trato indigno, de la desigualdad, de la injusticia y la iniquidad.

Este proceso debe abarcar el aprendizaje incuestionable de que más allá de fronteras geográficas, culturales, económicas y sociales, lo que subyace es un ser humano que se dignifica en la medida en que existen y se realizan acciones que promueven los valores de paz, tolerancia, respeto, solidaridad y convivencia social, en la búsqueda de que en las sociedades se conforme un clima social más igualitario, en el que prevalezcan los valores democráticos y ciudadanos en su máxima expresión.

c) ¿Cómo podemos (todos) contribuir en la formación de actitudes éticas en los alumnos?

Hemos señalado en nuestra investigación que el sistema educativo de cualquier sociedad debe estar organizado según modelos que *incluyan* absolutamente a todos sus ciudadanos. Dicha inclusión no sólo está referida al ejercicio efectivo del derecho a la educación. También está referida al deber que tenemos, como ciudadanos, *todos* los miembros de la sociedad frente a la educación de los más jóvenes. La educación es una responsabilidad social y, por tanto, requiere y necesita de la participación y del compromiso firme y solidario de todos los miembros e instituciones de la sociedad.

Existe un viejo adagio que reza: “el ejemplo entra por casa”. Con esto queremos significar que la formación de actitudes éticas en los alumnos, así como la asunción y el cumplimiento de compromisos y responsabilidades reales frente a su vida y frente a la sociedad, se verá reforzado en la medida que los adultos nos constituyamos en un referente en el mismo sentido. Así, la escuela, la familia y la comunidad, sólo podrán colaborar en la formación del alumnado en los ideales de la participación, la solidaridad, la responsabilidad, el respeto y cumplimiento de los derechos y deberes, en la medida en que les propiciemos, –al alumnado, a los hijos e hijas, a los ciudadanos en general–, oportunidades para ejercitarse realmente en tales aprendizajes.¹¹³⁷

¹¹³⁷ Confróntese con el capítulo 4, inciso 4.3. La participación y sus dimensiones. Igualmente, el inciso 4.4. sobre la Convivencia ciudadana.

En este sentido, consideramos que una oportunidad magnífica en el aula la constituye la planificación de actividades en las que entren en juego la responsabilidad, la colaboración y solidaridad, el compromiso, etc. Del análisis de las notas de campo,¹¹³⁸ así como del ejercicio de valoración aplicado por la profesora del caso “B”, IES “Valldemossa”,¹¹³⁹ hemos podido determinar, cómo algunas estrategias didácticas y metodológicas, que obligan al alumnado a observar y estudiar la realidad en que viven, les ha permitido interrogarse a sí mismos, acerca del papel que han cumplido y el que deben cumplir a partir de ese momento.

Es decir, los trabajos de investigación (específicamente los relacionados con la familia y la escalera de vecinos), les han señalado un antes y un ahora en relación con sus derechos y potestades, pero también con sus deberes y responsabilidades. Pero además, dichos trabajos les han invitado a asumir activamente, es decir, a participar, en la solución de los problemas detectados con sus investigaciones.

Lo señalado no es nada desdeñable, porque indica que el aprendizaje y la formación ética del alumnado ha abarcado la certeza de que, como miembros de una comunidad, nuestra subjetividad sólo es posible estructurarla a partir de las relaciones que sostenemos con el resto de individuos que conforman el colectivo. Un colectivo que, independientemente de que sea local, estatal o global, requiere de relaciones entre sujetos que se sientan iguales como ciudadanos, es

¹¹³⁸ Ver capítulo 9

¹¹³⁹ Ver capítulo 11

decir, tratados, en el seno de la sociedad, con la misma justicia y equidad a que todos tenemos derecho.

Igualmente hemos concluido que los alumnos en su aprendizaje han interiorizado que el actuar éticamente en la sociedad, requiere del aprendizaje de la responsabilidad que tenemos frente al acontecer social y, en consecuencia, de la asunción del compromiso de participar, activa, autónoma y racionalmente, en todos los ámbitos que esa convivencia exige, permite y posibilita para colaborar con el logro de los objetivos que, en materia de ciudadanía democrática, están planteados desde las diversas instancias y espacios de la sociedad.¹¹⁴⁰

12.1.2 Preguntas de orden psicológico:

Son interrogantes que tratan de responder a algunos aspectos fundamentales del proceso educativo, y de la formación del docente que dicta la asignatura Educación para la Ciudadanía en las teorías del desarrollo cognitivo y moral de los alumnos, para buscar alternativas y estrategias posibles en la formación de valores éticos y morales de los alumnos.

- | |
|---|
| d) ¿Es posible enseñar y aprender valores morales y éticos? |
| e) ¿Cómo lograr que los valores se constituyan en el fundamento de una práctica cotidiana en la vida de los ciudadanos? |

¹¹⁴⁰ Tal como lo hemos señalado en el inciso 4.4. sobre la Convivencia ciudadana.

Martha Nussbaum¹¹⁴¹ nos señala que si un país busca favorecer una democracia humana y sensible, en la que sus ciudadanos gocen de oportunidades para promover “la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad” para todos y cada uno de sus habitantes, deberá establecer estrategias y políticas dirigidas a inculcar, como mínimo indispensable, aptitudes como la reflexión; el respeto y reconocimiento a los otros distintos; la capacidad para ponerse en el lugar del otro; la aptitud para emitir un juicio crítico; el pensar en el bien común; el pensar no sólo en el acontecer del país, sino en el orden mundial. Agrega que, aunque no abarca todo lo necesario en cuanto a formación democrática ciudadana, por lo menos son pautas para un buen inicio.

En tal sentido, hemos referido que una de las preocupaciones fundamentales de las sociedades consiste en la consolidación de sistemas educativos tendientes al desarrollo cognitivo, intelectual y moral del alumnado, con la esperanza de que a partir de tal formación, los miembros de la sociedad aprendan a actuar, a interrelacionarse y a convivir de acuerdo con los valores y pautas sociales, morales, legales y culturales consensuadas en el seno de dichas sociedades.

En el marco de nuestra investigación, es que nos hemos planteado las preguntas señaladas, y a continuación, intentamos responderlas a partir de las conclusiones a las que hemos llegado.

¹¹⁴¹ NUSSBAUM, M.: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2010. Pág. 48.

d) *¿Es posible enseñar y aprender valores morales y éticos?*

Aunque esta pregunta la hemos situado en el plano psicológico, su ubicación exacta estaría en el plano medio entre la psicología y la pedagogía, por cuanto que, además de los razonamientos de los psicólogos del desarrollo en cuanto al proceso del “aprender”, abarca también las estrategias necesarias para “el enseñar” valores morales y éticos.

Como hemos señalado en el cuerpo de esta investigación, fundamentándonos en los estudios de reconocidos filósofos, sociólogos, antropólogos y escritores (Habermas, Cortina, Arendt, Lledó, Bolívar, Savater, Camps, Geertz, entre otros) la cultura se crea en el marco de las interrelaciones y en los entramados de la sociedad, y la convivencia, como principio fundamental para la expresión de la intersubjetividad, es reconocida como ‘algo más’ que la manifestación de los intereses del individuo o de su grupo.

Tales reconocimientos, generaron finalmente la certeza de que la *Paideía*, la educación, es una exigencia ineludible de la democracia. En otras palabras, no puede existir una convivencia democrática, sin que para ello medie el proceso educativo de los ciudadanos de la sociedad para el aprendizaje de los elementos culturales: valores éticos y morales, costumbres, normas, usos, historia, entre otros, presentes en sus distintos ámbitos de relación.

En igual sentido, estudiosos reconocidos en relación al desarrollo cognitivo y moral de los niños, niñas y adolescentes (Piaget,

Kolhberg) han demostrado en sus estudios las capacidades del ser humano para aprehender todos los elementos de que le provee la cultura.

Tales estudios, entre otros, que no han sido incorporados en este trabajo en virtud de ceñirnos al tema que nos ocupa, nos llevan a responder que, efectivamente, es posible enseñar los valores éticos y morales al alumnado y, además, es posible que el alumnado aprenda aquellos saberes. Pero tal aprendizaje exige la doble dimensión del proceso educativo: es decir, la enseñanza debe ser teórica y práctica.

1142

Con esto queremos significar que más allá del cuerpo conceptual de saberes que deben aprender los alumnos y alumnas, es necesario propiciar oportunidades para que tales saberes teóricos sean “usados” o ejercidos en la práctica. Y qué mejores oportunidades que las generadas en la convivencia cotidiana del aula, de la familia y de la comunidad. Porque, es necesario reiterar, sólo un proceso educativo democrático, en el que el aprendizaje y ejercicio de los valores, derechos y deberes sea asumido como práctica democrática, genera igualmente ciudadanos capaces de actuar autónoma y responsablemente, en pleno respeto y consonancia con los valores propios de la democracia que ha aprendido.

Finalmente, en virtud de la respuesta necesaria hemos recurrido a Martín y Puig, quienes, en su ilustrativo libro *Las siete competencias*

¹¹⁴² Ver Capítulo 6, inciso 6.2.3. El método didáctico. La educación en valores. También el inciso 6.2.4, sobre la formación del profesorado:

básicas para educar en valores, se preguntan ¿Es posible enseñar a vivir? Sobre la cual concluyen, en expresa referencia a la pregunta de Sócrates ¿puede enseñarse la virtud?, que no es posible enseñar a vivir, –como tampoco la virtud–, de la manera como se enseña otro tipo de conocimientos. La razón estriba en que “no es posible conseguir que alguien adquiriera valores y virtudes mediante las explicaciones que le ofrecen los adultos, ni mediante la simple memorización de estas explicaciones.”¹¹⁴³

En plena consonancia con nuestros autores, hemos de concluir que la enseñanza de valores requiere de la conformación y el dominio, por parte del alumnado, de una serie de habilidades, aptitudes y virtudes que se constituirán en los bastiones desde los cuales erigirán sus acciones en la vida. Pero alcanzar este desarrollo y formación requiere del entrenamiento, del ejercicio cotidiano, de la práctica reiterada y de la “participación activa en prácticas de valor propias de una comunidad.” Además, como elementos fundamentales para “el enseñar”, son necesarias algunas competencias específicas, por parte de quien enseña, conectadas directamente con el reconocimiento y el aprecio de quien aprende hacia su labor.¹¹⁴⁴

En este orden de ideas, es oportuno mencionar que el GREM, (Grupo de Investigación de Educación Moral), de la Universidad de Barcelona, en el ámbito de sus investigaciones teóricas, así como en la implementación de prácticas referidas a lo que ha de ser la educación

¹¹⁴³ MARTÍN, X. y PUIG, J.: *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 2007. Pág. 19

¹¹⁴⁴ Tal como lo hemos señalado en el capítulo 6, inciso 6.2.3 Sobre El Método didáctico; y en el inciso 6.2.4, en relación a La formación del profesorado.

moral en la sociedad actual, ha acometido, desde hace ya muchos años, diversas empresas en materia de enseñanza y aprendizaje de valores. En su haber existen infinidad de temas investigados y editados, asambleas para involucrar a los miembros de las comunidades educativas y otros espacios comunitarios, materiales didácticos, libros de formación dirigidos a profesionales, aprendizaje servicio, etc. Haberes estos que conducen a ratificar que sí es posible tanto la enseñanza como el aprendizaje de los valores necesarios para ejercer la ciudadanía.

e) ¿Cómo lograr que los valores se constituyan en el fundamento de una práctica cotidiana en la vida de los ciudadanos?

Esta pregunta que podemos considerarla como continuación de la anterior debido a su evidente vinculación, nos lleva a reiterar que, el proceso educativo, debe propiciar oportunidades que les permitan a los más jóvenes el goce y ejercicio de su derecho a participar en las decisiones que atañen a su propio desarrollo integral. Tanto el aprendizaje como la consolidación de un sistema de valores que fundamente su actuación en los distintos ámbitos de interrelación, se verán reforzados en función de las oportunidades ofrecidas en su proceso formativo.

En tal sentido, los profesores deben reconstruir el contenido del currículo prescrito y utilizar la vida de la escuela, relacionada con los otros espacios de socialización, como base para promover el desarrollo

moral.¹¹⁴⁵ Para ello, sin obviar los contenidos institucionalmente establecidos, es necesario incorporar estrategias que posibiliten la inclusión de dilemas y cuestionamientos morales de variada índole que tomen en consideración que “La moralidad no es, después de todo, un sistema de ideas abstractas que se pueden aprender en el vacío; es una faceta de la vida, un conjunto de principios que, aplicados a circunstancias concretas orientan las propias acciones. Lejos de excluir la vida y la enseñanza, la moralidad, por lo menos implícitamente, es parte integral de lo que hacemos, decimos y leemos.”¹¹⁴⁶

En otras palabras el lograr que los valores se constituyan en el referente que guía la práctica ciudadana y democrática del alumnado requiere la integración de los contenidos tradicionales, establecidos en el currículo prescrito, con los objetivos de desarrollo moral. Pero igualmente se requiere utilizar tal vinculación e interacción de contenidos y saberes para promover el crecimiento del razonamiento ético.

Es necesario reiterar, entonces, que se requiere que la corresponsabilidad en la educación de los niños, niñas y adolescentes, exigida por el legislador a la escuela, familia, comunidad y Estado, se manifieste en la existencia de diversas instancias que permitan a aquéllos el ejercicio real de los valores aprendidos. La enseñanza, aprendizaje y práctica de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el compromiso, el cuidado del medio ambiente, la justicia,

¹¹⁴⁵ HERSH., REIMER, J. Y PAOLITTO, D., *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea, 1984. Pág. 157.

¹¹⁴⁶ HERSH., REIMER, J. Y PAOLITTO, D., *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea, 1984. Pág. 159

la no discriminación, el reconocimiento a la diferencia, la solidaridad, la igualdad, los Derechos Humanos, entre otros, siempre están presentes en nuestras vidas. Es decir, siempre existen oportunidades para ser ejercidos. Entonces, los adultos responsables de los jóvenes, no solo debemos aprovechar las oportunidades que nos ofrece el día a día, sino que estamos llamados a propiciar oportunidades educativas para que se incorporen activamente a la práctica cotidiana de los valores que encarnan la convivencia democrática.

Como ejemplos que colaboren en tal cometido, podemos señalar las oportunidades que se generan en la escuela mediante la asignación de ejercicios de reflexión y de participación sobre y en los problemas del centro educativo, la familia y la comunidad. La familia y las relaciones que en ella se originan, constituye quizá la fuente más rica de oportunidades para formar a sus miembros en cuanto a la responsabilidad que cada uno tiene en relación con todos los demás miembros, y con la buena marcha de las actividades y relaciones que se realizan y producen en la intimidad de esta institución social. La inclusión de los más jóvenes en las luchas y procesos de solución de problemas, cambios y transformaciones de la comunidad, constituyen una excelente oportunidad para que aprendan la importancia de participar en la toma de decisiones dirigidas a mejorar y favorecer las condiciones de vida de todos los miembros del colectivo social.¹¹⁴⁷

¹¹⁴⁷ REIMER, J.: Una semana en la vida de Cluster. En KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa, 1997. Pág. 81-116

Podrían mencionarse muchos ejemplos más, como la enseñanza de actitudes cívicas al conducir, el disfrutar de paisajes naturales y culturales, incluso aquellos relacionados con la consideración que les debemos a nuestros vecinos cuando estamos en una fiesta, etc. Con ello queremos significar, que la vida en sociedad es la que permite aprender a vivir en sociedad; y, sólo involucrándonos en los acontecimientos que ocurren en su seno, nos forma en los valores necesarios a aquélla. De manera que el aprendizaje de los valores propios de la ciudadanía y de la convivencia democrática, requiere de la enseñanza y el aprendizaje de tales valores, pero igualmente exige espacios y oportunidades para poder ejercitarlos, si la pretensión es que se conviertan en la brújula que oriente las acciones de los ciudadanos.

12.1.3. Preguntas de orden pedagógico

Son nuestros cuestionamientos en relación a lo que debe ser una práctica educativa eficaz y eficiente, en directa relación con los propósitos de la asignatura y con la consecución del desarrollo de actitudes, en el alumnado, que posibiliten el aprendizaje real de los valores de la convivencia democrática y de la ciudadanía.

En el capítulo 6 de este trabajo de investigación hemos señalado que el diseño y la implementación de programas educativos de cualquier naturaleza, requiere considerar una serie de elementos que se adecúen a los principios básicos y a los fines específicos de dichos

programas. En tal sentido, en relación con la imposición de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos como materia obligatoria del currículo oficial de la ESO, nos hemos interrogado, acerca de algunos elementos que, en el primer año de su implementación, aún no estaban claramente perfilados. Nos referimos a aspectos como la integración de la sociedad en relación al logro de los objetivos de la asignatura; la formación del profesorado; y a las estrategias didácticas y metodológicas necesarias a los fines de la EpC, que hemos formulado a través de las siguientes preguntas:

f) ¿Es posible desarrollar exitosamente una asignatura que, en estos momentos, no goza del consenso en la sociedad española?
g) ¿Cuál debe ser el perfil del docente designado para dictar la asignatura?
h) ¿Qué estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas son adecuadas para orientar el aprendizaje de actitudes y valores democráticos en los alumnos?

A continuación intentamos responder a nuestros cuestionamientos, con base en las conclusiones a que hemos llegado merced el proceso de investigación realizado.

f) *¿Es posible desarrollar exitosamente una asignatura que, en estos momentos, no goza del consenso en la sociedad española?*

Como hemos señalado, la implantación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos para ser

desarrollada como materia obligatoria independiente, a partir del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, generó a comienzos del año escolar 2007-2008 un intenso debate en la sociedad española. Debate que propició el posicionamiento de dos grupos perfectamente delimitados: el grupo de apoyo a la EpC y el grupo de rechazo a la misma. Cada uno con argumentos, ya señalados en el planteamiento del problema del presente estudio.

En función de los diversos posicionamientos frente a la implementación de la asignatura, al principio de nuestra investigación, pudimos llegar a dos conclusiones iniciales. Por un lado, que dicho debate, dirigido a determinar las bondades (o no) de la Educación para la Ciudadanía, se pudiera convertir en una oportunidad más para que distintos sectores de la sociedad, que aún no han llegado a acuerdos educativos en cuestiones de vieja data como la educación en valores de los más jóvenes, se encuentren ante la disyuntiva de hipotecar el futuro de nuestros niños y adolescentes, y por ende, el desarrollo de la sociedad, si se deciden por el planteamiento de políticas educativas que negasen mezquinamente la urgente necesidad de dar un giro completo en el rumbo de la educación ética y moral.

Por el otro, en una posición contraria a la anterior, que el debate pudiera servir de oportunidad expresa para plantear la defensa atinada de un proceso educativo que, más allá de los conocimientos meramente teóricos, consolide la formación ética, moral y cívica de los alumnos. Tal posición, desde nuestra perspectiva se constituiría en una de las alternativas necesarias para hacerle frente a la creciente violencia general, así como al individualismo exacerbado y a la

indiferencia ante los problemas mundiales que observamos en nuestro día a día, mediante el logro de pautas de conducta signadas por el uso del diálogo, la participación, el consenso, la responsabilidad y el respeto frente a nuestros congéneres y a nuestro entorno.

Consideramos que más allá de posiciones, legítimas en todo caso, de rechazo o apoyo a la asignatura, nuestra experiencia en el aula, en dos Institutos de Educación Secundaria de Barcelona, nos ha mostrado que ha privado el respeto a la norma. Y, en el caso que nos ocupa, la norma establece que la EpC es una asignatura obligatoria independiente del currículo de la ESO, pero que, además, la educación para la ciudadanía debe ser desarrollada, a lo largo del proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes, mediante el uso de los otros modelos consensuados por la Unión Europea, es decir como materia transversal y como materia integrada.

Desde nuestra experiencia en las dos aulas a las que asistimos en calidad de observadora no participante, para presenciar el desarrollo de la EpC en su contexto real, pudimos observar que su implementación se ha realizado con absoluta normalidad. Es decir, independientemente de la opinión de las profesoras y del alumnado acerca de la asignatura, su desarrollo ha sido asumido con la “naturalidad” con que se asumen el resto de materias obligatorias. Igualmente, aunque no por ello podemos referir que existe un “consenso social”, pudimos notar el descenso paulatino del conflicto social generado en los inicios de su propuesta, una vez que la asignatura ha quedado establecida como asignatura obligatoria oficial. También ha sido interesante apreciar que la implementación de los

contenidos de esta asignatura, para ser desarrollados de manera transversal en el currículo del tercer ciclo de la educación primaria, ocasionó escasa controversia, aunque los objetivos en ambos casos están orientados a la formación en valores del alumnado.

Para el momento en que nos planteamos esta pregunta, aún era demasiado prematuro tratar de establecer conjeturas en relación a las posibilidades de éxito o fracaso del desarrollo de la asignatura. Pero, ya a más de tres años de su implementación, es nuestra posición que para alcanzar los fines y propósitos fundamentales, establecidos con la implementación de la asignatura, se requiere la consideración de diversos aspectos señalados en el cuerpo de esta tesis: (a) El diseño de un currículo abierto, flexible, contextualizado, democrático y participativo. Que, por tanto, posibilite y permita la participación de todos en la construcción de los aprendizajes; (b) Una institución educativa, comprometida y responsable con la formación ética y moral de todos sus miembros; (c) El trabajo cooperativo como estrategia fundamental para el desarrollo de actitudes de respeto, solidaridad, responsabilidad, argumentación crítica y racional y el uso del diálogo como elemento fundamental para todos los procesos; (d) El conocimiento de la teoría del desarrollo moral por parte de los miembros del claustro profesoral para poder aplicarla en sus clases y en las reuniones semanales; (e) La formación permanente del profesorado es una exigencia *sine qua non*, si se apuesta por un proceso educativo que responda a las exigencias actuales de un mundo cada vez más complejo y cambiante. Desde nuestra consideración, todos estos aspectos, – que no se constituyen en los

únicos –, se convierten en elementos fundamentales para determinar el éxito de la asignatura.

Para finalizar, es necesario señalar que, independientemente de los resultados en relación al desarrollo de la asignatura, el Estado y sus instituciones no pueden dejar de intentar siempre, en la certeza de la posibilidad de perfectibilidad de los ciudadanos, determinar y establecer todos aquellos elementos encaminados a la formación en los valores éticos y morales que interesan a todos, mediante la consolidación de políticas educativas viables y posibles.

g) ¿Cuál debe ser el perfil del docente designado para dictar la asignatura?

El desarrollo de una asignatura como la que nos ocupa, Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, nos llevó a interrogarnos frecuentemente, en virtud de la observación realizada y de la reiterada lectura de los datos obtenidos, acerca de si es necesario, o no, la formación del profesorado en el campo específico de la asignatura.

La comparación entre las estrategias didácticas y metodológicas utilizadas por las profesoras de la muestra en el desarrollo de la asignatura, y los resultados obtenidos de las clases, a partir de la observación fenomenológica de las interrelaciones en el aula, nos conducen a inclinarnos a la convicción de que no es imprescindible una profesionalización específica “en” el campo de la asignatura EpC. Sin embargo, consideramos que sí se hace necesaria la formación del

profesorado en algunos aspectos específicos del proceso de aprendizaje moral de los alumnos, así como en el conocimiento, manejo y uso de técnicas didácticas y metodológicas adecuadas al desarrollo de tales aspectos cognitivos.

Igualmente, para tratar de responder adecuadamente a dicha cuestión hemos recurrido a la lectura de algunos autores que establecen sus señalamientos en relación a la formación y el desarrollo moral del alumnado.¹¹⁴⁸ Tales lecturas nos condujeron a concluir que el desarrollo y el uso eficaz de los contenidos establecidos para la asignatura que nos ocupa, requiere la consideración de presupuestos esenciales para el logro de los objetivos establecidos, entre ellos la existencia de instituciones educativas y profesionales de la docencia comprometidos con el cometido de encaminar la consecución en la sociedad de los principios de paz, tolerancia, solidaridad, igualdad, respeto a la diferencia y todos los valores de la democracia, puesto que sólo en sociedades de este tipo es posible desarrollar tales postulados.

En virtud de ello, concluimos que, la formación del profesional de la docencia, no sólo en cuanto al saber y a los contenidos específicos de su área de conocimiento, sino en relación al conocimiento y a la enseñanza teórica y práctica de postulados axiológicos como los

¹¹⁴⁸ Entre ellos: KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa, 1997; HERSH., REIMER, J. Y PAOLITTO, D., *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea, 1984; NUCCI, L.: *La dimensión moral en la educación*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2003; BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001. NUSSBAUM, M.: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2010. PUIG R., J. M^a Y MARTÍN G., X., *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*, Barcelona, Edebé, 1998.

relacionados con los Derechos Humanos; métodos para la educación y el desarrollo moral y cognitivo de niños y adolescentes; educación multicultural, pluricultural y diversidad cultural; la UE y sus políticas educativas; la ciudadanía europea; Globalización; entre otros como las drogas, la sexualidad, el aborto, etc.; se constituye en un elemento fundamental para asumir con mayores probabilidades de éxito el desarrollo de la asignatura. Máxime si a lo dicho se le suma el conocimiento y uso de métodos dialógicos y participativos, por parte del docente, que tomen en consideración la capacidad cognitiva de los sujetos a quienes está dirigido.

Igualmente, es necesario acotar que el diseño y la estructura de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en relación con las propuestas de contenidos y metodologías establecidas, están orientadas a la formación *de los jóvenes* en los valores ciudadanos y democráticos de la sociedad, lo cual también forma parte de la acción tutorial del profesorado.

Por tanto, esta congruencia de finalidades educativas, en relación con el desarrollo y la conformación de un sistema de valores que permita al alumnado actuar en plena consonancia con aquéllos, nos invita a concluir que el trabajo no es sólo del profesor que dicta la EpC. Sino que todo el profesorado está inmerso en dicha labor, y que por tanto, se requiere repensar también la formación inicial de aquéllos que a futuro se incorporarán a la tarea educativa.

En tal sentido, consideramos que se hace necesario, no sólo la formación del profesorado que actualmente ejerce la enseñanza, en

relación a la educación en valores, o moral, o para la ciudadanía, es decir en el campo axiológico y ético. También es fundamental que en la formación inicial, desde la universidad, se establezcan programas que, independientemente de las carreras, estén orientados a la formación y al conocimiento en dicho campo.

h) *¿Qué estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas son adecuadas para orientar el aprendizaje de actitudes y valores democráticos en los alumnos?*

Como continuación de la anterior pregunta, debemos señalar que si el objetivo político e institucional que se pretende, con el desarrollo de la asignatura, es la formación teórica y práctica del alumnado en los valores de la convivencia ciudadana y democrática, el docente encargado de desarrollar la asignatura debe conocer diversas y variadas estrategias didácticas y metodológicas, orientadas a la consecución de tal objetivo.

En este sentido, como lo señalan Puig y Martín,¹¹⁴⁹ es importante que el docente encargado del proceso de formación moral y ciudadana del alumnado, conozca y sea capaz de manejar estrategias y actividades conducentes a lograr el posicionamiento moral y ético de los alumnos y alumnas.

¹¹⁴⁹ PUIG R., J. M^a Y MARTÍN G., X., *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*, Barcelona, Edebé, 1998.

Entre las estrategias, modeladas por diversos autores, que el docente podría incorporar a su práctica, contextualizando adecuadamente las propuestas, hemos señalado:

ESTRATEGIA O ACTIVIDAD	OBJETIVO	CAPACIDAD A DESARROLLAR
Uso de dilemas morales ¹¹⁵⁰	Crear conflictos y lograr que el alumno sea capaz de asumir roles sociales diversos	Estrategia para conducir a los alumnos en el tránsito de un estadio a otro superior.
Role-Playing o asunción de roles ¹¹⁵¹	Lograr que los alumnos y alumnas exploren sus sentimientos, comprendan sus actitudes, valores y percepciones.	El desarrollo de las capacidades de resolución de problemas. Capacidad para examinar los temas desde múltiples y variadas perspectivas
Frases inacabadas ¹¹⁵²	Plantear conflictos de valores	La investigación, la participación y la valoración personal
Escritura autobiográfica ¹¹⁵³	Integrar, en una historia personal que les dé sentido, los valores en que fundan sus experiencias vitales.	La reflexión sobre las experiencias del pasado como base construir horizontes de futuro, como condiciones necesarias para alcanzar madurez en su personalidad moral.
Ejercicios de Auto-estima ¹¹⁵⁴	Favorecer el autoconcepto positivo de los alumnos	El respeto a las opiniones; la sinceridad; la empatía.
Ejercicios de conocimiento de uno mismo. ¹¹⁵⁵	Lograr que los alumnos aprendan a reflexionar	La capacidad para conocerse y valorarse; la

¹¹⁵⁰ HERSH., REIMER, J. Y PAOLITTO, D., *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea, 1984. p. 112

¹¹⁵¹ PUIG, J.M.: *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, España: I.C.E. Universitat de Barcelona, Editorial Horsori. 1995. Pág. 177-178

¹¹⁵² BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.,: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001. Pág. 121-122

¹¹⁵³ PUIG, J.M.: *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, España: I.C.E. Universitat de Barcelona, Editorial Horsori. 1995. Pág. 151

¹¹⁵⁴ PUIG R., J. M^a Y MARTÍN G., X., *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*, Barcelona, Edebé, 1998. Pág. 85

	sobre lo que piensan, sienten y hacen.	reflexión sobre las acciones y decisiones.
Ejercicios de Cooperación ¹¹⁵⁶	Promover en el alumnado la colaboración y cooperación entre iguales, como actitudes para las buenas interrelaciones.	Aprender a trabajar en equipo; el conocimiento mutuo, el respeto hacia los compañeros, la solidaridad y cooperación
Resolución de conflictos ¹¹⁵⁷	Aprender a solucionar conflictos mediante el uso de valores como la negociación y la cooperación.	Aprendizaje de las estrategias para la resolución de conflictos
Ejercicios de cohesión de grupos. ¹¹⁵⁸	Favorecer la identidad del grupo y el sentimiento de pertenencia a una comunidad.	Capacidad para comprender, aceptar y respetar las diferencias.
Conocimiento de los demás. ¹¹⁵⁹	Aprender a superar el egocentrismo y el individualismo a partir del conocimiento de los puntos de vista de los demás.	Capacidad para sensibilizarse ante los sentimientos, razones y valores ajenos, distinguiéndolos de los propios.
Ejercicios para la comunicación. ¹¹⁶⁰	Fomentar y valorar las aptitudes personales que faciliten la comunicación. Determinar los factores que dificultan la comunicación interpersonal.	El intercambio de ideas y sentimientos con los demás
Actividades de comprensión crítica. ¹¹⁶¹	Favorecer la educación moral arraigada en la vida cotidiana de los educandos.	Capacidad para la discusión, la crítica, la autocrítica, el entendimiento.
Ejercicios de	Aprender a controlar y	La elección de criterios,

¹¹⁵⁵ PUIG, J. M., MARTÍN, X., ESCARDIBUL, S., NOVELLA, A.: *Cómo Fomentar la participación en la escuela. Propuesta de actividades*. Barcelona, España: Graó, 1999. Pág. 31

¹¹⁵⁶ PUIG R., J. M^a Y MARTÍN G., X., *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*, Barcelona, Edebé, 1998. Pág. 153

¹¹⁵⁷ PUIG, J.M.: *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, España: I.C.E. Universitat de Barcelona, Editorial Horsori. 1995. Pág. 243

¹¹⁵⁸ PUIG R., J. M^a Y MARTÍN G., X., *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*, Barcelona, Edebé, 1998. Pág. 156-157

¹¹⁵⁹ PUIG, J.M.: *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, España: I.C.E. Universitat de Barcelona, Editorial Horsori. 1995. Pág. 49

¹¹⁶⁰ PUIG R., J. M^a Y MARTÍN G., X., *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*, Barcelona, Edebé, 1998. Pág. 160

¹¹⁶¹ BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001. Pág. 150-151

autorregulación. ¹¹⁶²	guiar la conducta, acciones y actitudes, mediante la elección de criterios elegidos libremente	entendidos como actividades y estrategias valiosas, para guiar la propia vida.
----------------------------------	--	--

Elaboración propia

A lo señalado debe sumársele, además lo establecido en la ORDEN ECI/2220/2007 de 12 de julio, por la que se instituye el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria que, en su artículo 8, ordena los principios metodológicos para esta etapa de estudios. Dicha orden 2220 en correspondencia con el artículo 26 de la LOE ordenan que el método didáctico debe considerar un proceso educativo que goce de los siguientes principios:¹¹⁶³

1. Proceso educativo holístico e integral.¹¹⁶⁴ Según el cual la experiencia educativa formal del alumnado debe abarcar la atención a todas sus áreas de desarrollo. En tal sentido, es preciso atender al desarrollo cognitivo e intelectual de quien aprende, pero también es necesario estar atentos a cómo transcurre dicho aprendizaje. De manera que el proceso educativo debe enfocar sus métodos en los elementos, sociales, culturales, económicos y afectivos, entre otros, que inciden en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

¹¹⁶² PUIG, J. M., MARTÍN, X., ESCARDIBUL, S., NOVELLA, A.: *Cómo Fomentar la participación en la escuela. Propuesta de actividades*. Barcelona, España: Graó, 1999. Pág. 33-34

¹¹⁶³ Principios que hemos desarrollado en el capítulo 6, inciso 6.2.3 relativo al método didáctico

¹¹⁶⁴ GONZÁLEZ, A.: *Educación holística*. Barcelona, España: Kairós, S.A, 2009. Pág. 177-178.

2. La didáctica metodológica debe ser comunicativa, activa y participativa.¹¹⁶⁵ Principio este que señala la importancia de que el proceso educativo esté mediado por la interacción comunicativa, en los términos de Habermas.¹¹⁶⁶ En cuyo caso sólo hay comunicación si hay posibilidad de argumentación lógica y racional; y esto lo viabiliza o enriquece la presentación contextualizada de los contenidos de aprendizaje. Pero para que haya interacción comunicativa, se requiere la participación activa de todos. Como hemos visto en los casos observados, la participación del alumnado se profundiza cuando los saberes que entran en juego, están directamente relacionados con su vida, es decir, cuando son capaces de argumentar porque entienden lo que se les dice y saben de lo que hablan.

3. La planificación de actividades de aprendizaje en grupos o cooperativo. En función de los objetivos de la EpC, hemos podido concluir que, efectivamente, a efectos del desarrollo de valores como la solidaridad, la cooperación, la responsabilidad, el trabajo, la ayuda mutua, la intersubjetividad positiva,¹¹⁶⁷ las actividades grupales son una magnífica estrategia didáctica. Sin embargo, para que sus resultados estén en relación con los objetivos propuestos es necesario que el

¹¹⁶⁵ Para desarrollar este aspecto, en relación con el método didáctico, hemos recurrido a autores como NUSSBAUM, M.: Educación ciudadana: los sentimientos morales (y antimorales). En NUSSBAUM, M.: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2010. Pág. 51-74; MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una Reforma Educativa*. Argentina: Nueva Visión, 1999; NUCCI, L.: Integración de la educación en valores en el currículo: un enfoque dimensional. En NUCCI, L.: *La dimensión moral en la educación*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2003. Pág. 243-277

¹¹⁶⁶ HABERMAS, J.: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta, S.A., 2008.

¹¹⁶⁷ REIMER, J.: Una semana en la vida de Cluster. En KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa, 1997. Pág. 81-116.

docente proponga actividades que realmente incorporen a todo el grupo en su realización. Para ello es necesaria la adecuación de la conformación del grupo de alumnos, el material o contenidos necesarios y la acción orientadora y mediadora del docente.¹¹⁶⁸ Los casos de investigación en relación con la familia y la escalera de vecinos analizados en el capítulo anterior y presentados en los corpus de las visitas al aula, dan cuenta de la efectividad de dicha estrategia, cuando es bien concebida.

4. Integración de los aprendizajes poniendo de manifiesto las relaciones entre las materias y su vinculación con la realidad. Directamente vinculada con la estrategia comunicativa y participativa, hemos podido concluir que las clases en las que se observó más actividad, mayor número de participación y mejor calidad de las mismas, fueron aquellas en las que los contenidos estaban vinculados con la vida del estudiantado; con los fenómenos y hechos del acontecer local, nacional y mundial, profusamente difundidos por los medios de comunicación; y con hechos controvertidos como la violencia de género, el aborto, la eutanasia, las drogas, etc. Es decir, que podemos señalar, sin lugar a dudas que esta es una estrategia por excelencia para el aprendizaje significativo.

5. El proceso evaluativo con fines didácticos. La evaluación como parte fundamental del proceso educativo debe permitir al docente, al propio alumno y al grupo en general, estimar y apreciar el desarrollo de la

¹¹⁶⁸ REIMER, J.: De la discusión moral al gobierno democrático. En KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa, 1997. Pág. 21-47

enseñanza y del aprendizaje. La evaluación en la EpC, tal como lo hemos señalado, no puede circunscribirse a la aplicación de pruebas tradicionales, “de papel y lápiz”. De ser así, sería una estrategia no congruente ni coherente con los propósitos de la asignatura. Queremos decir, que si lo que se pretende es formar al alumno en actitudes y valores propios del ejercicio ciudadano y democrático, no sólo se requiere el aprendizaje y la comprensión teórica de aquellos. Lo fundamental, usando los términos de Bisquerra,¹¹⁶⁹ es asumir una perspectiva ecológica y sistémica que abarque la realidad del contexto en que se desenvuelve el alumnado, para evaluar “sobre la base de los comportamientos cívicos manifestados por el alumnado en las situaciones de la vida cotidiana” el proceso por el que “transita” para asumir determinadas posturas, conductas y actitudes éticas, cívicas y morales.¹¹⁷⁰

Los principios señalados, establecidos en la normativa específica que regula el currículo obligatorio de la ESO, evidentemente, deben abarcar todo el proceso educativo, considerado como un *continuum* humano, por tanto, presente a lo largo de la vida de todo ser humano.

¹¹⁶⁹ BISQUERRA A., R.: *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. España: Wolters Kluwer España, S.A. 2008.

¹¹⁷⁰ CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA. *Evaluación en la ESO*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

12.2. En relación a las Hipótesis de la investigación

Las hipótesis que nos hemos planteado, en directa relación con las preguntas que hemos desarrollado en el inciso inmediato anterior, se originaron y se formularon a partir de un estudio previo¹¹⁷¹ a esta tesis doctoral sobre la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Su formulación ha orientado nuestra investigación en el sentido de que, a partir de tales conjeturas, hemos podido acercarnos y tener una visión inicial sobre el desarrollo de la asignatura en el aula.

La definición de las hipótesis se fundó, esencialmente, en las dudas y convicciones que nos produjeron la lectura de las normativas específicas y del currículo previsto para la asignatura. Sin embargo, el acercamiento al conocimiento de las teorías del desarrollo cognitivo y moral, así como un énfasis importante en cuestiones de ética, valores, ciudadanía y democracia, en las clases del primer curso del doctorado, nos orientaron también a reflexionar sobre los caminos idóneos y/o adecuados para la implementación exitosa de la EpC en la realidad de las aulas.

¹¹⁷¹ Trabajo en el que, como cumplimiento de los requisitos de la asignatura obligatoria *Programas y cultura moral de las instituciones educativas*, del curso de Doctorado *Educación y Democracia*, para el Bienio 2006-2008, dictada por los profesores Xus Martín y Joseph Puig R., se presentó una reflexión basada en la lectura de algunos textos recomendados, leyes, tratados y acuerdos, además de algunos libros de texto específicos de la materia, para intentar responder a la cuestión sobre: “Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos: alcance moral de los contenidos, objetivos y competencias previstos”.

En virtud de tales cuestionamientos, las hipótesis que nos hemos planteado, tienen que ver con la importancia de la *contextualización* de los objetivos, contenidos y competencias establecidos curricularmente para la asignatura, así como el uso de una *metodología didáctica* adecuada, para la formación del alumnado en valores que orienten sus acciones y decisiones individuales y personales en función de las consecuencias que aquéllas produzcan a los demás. En directa relación con la anterior, por supuesto no pudimos dejar de hacer conjeturas en relación al *perfil del docente* para el desarrollo eficaz de la asignatura.

Hipótesis 1. *Los objetivos, contenidos y competencias establecidos en el currículo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos constituyen una alternativa humanística que, centrándose en el alumno en todas sus dimensiones, incorpora el conocimiento contextualizado para orientarlos en la autoconformación de un sistema de valores que los comprometa, individual y colectivamente, a decidir y actuar en plena consonancia con los mismos.*

El Estado español en uso de sus atribuciones y en cumplimiento de sus deberes, compromete sus esfuerzos para garantizar a sus ciudadanos el disfrute pleno del derecho a la educación, así como los derechos universales inherentes a la persona humana. Los principios que definen el goce y ejercicio del derecho a la educación, entre el resto de derechos, los encontramos establecidos en la normativa fundamental: La Constitución Nacional española. Por otro lado, el desarrollo específico de los principios y fines de aquel derecho lo encontramos recogido en la Ley Orgánica de Educación (LOE), y en

otros documentos, disposiciones, decretos, provisiones y leyes de todo tipo que delimitan claramente todo lo referido al sistema educativo y sus procesos.

El análisis de los principios y los fines de la Educación consagrados en los dos documentos señalados, Constitución y Ley Orgánica de Educación,¹¹⁷² nos guiaron en el proceso de entender cómo asume el gobierno español, desde el punto de vista del ordenamiento jurídico constitucional y legal la responsabilidad de garantizar a sus ciudadanos, el goce y ejercicio pleno del derecho a la educación. Además, el análisis y la interpretación de otras normas como: el Real Decreto 1513 de 7 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria; el Real Decreto 1631 de 29 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria; y, la Orden ECI/2220/ de 12 de julio de 2007, por la que se establece el *currículo* y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria,¹¹⁷³ nos permitió conocer los postulados generales de desarrollo del proceso educativo en general y de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.

El acceso a tal información nos orientó en nuestra conclusión de que efectivamente, a nivel declarativo, el legislador establece los presupuestos fundamentales para: (a) el diseño de las estrategias didácticas y metodológicas necesarias para el logro de los objetivos del centro y de la política educativa; (b) para el desarrollo de los

¹¹⁷² Desarrollados ampliamente en los capítulos 3 y 6

¹¹⁷³ Desarrollados en el Capítulo 6

contenidos; y (c) para el establecimiento y alcance de las competencias previstas en el currículo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.

Tal diseño no puede olvidar que el proceso educativo debe constituirse en una alternativa humanística que abarque las diversas dimensiones que constituyen a cada ser humano. Por tanto, el profesional de la docencia que desarrolle la asignatura, debe incorporar a la enseñanza teórica de los contenidos específicos de la EpC, la participación activa del alumnado en los problemas, cambios y transformaciones que se suceden en la escuela, en la familia, en la comunidad. La intención de esta dinámica consiste en acercarlos al conocimiento de los saberes culturales a partir del conocimiento directo de la realidad y de su contexto.

Estos aprendizajes les permitirán y orientarán en la autoconformación de un sistema de valores que incidirá directamente en su toma de decisiones, en el ejercicio de sus derechos y cumplimiento de sus deberes, en la necesidad de participar activamente en la vida en sociedad, en definitiva, en su formación en el compromiso, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, en plena consonancia con los valores aprendidos y asumidos.

Hipótesis 2. *El uso reiterado en el aula de las metodologías propias de la educación moral provee de oportunidades para discusiones en las que entren en juego el “ser” y el “deber ser” de los participantes.*

Hemos señalado en el capítulo 4 de nuestra tesis, ratificadas a manera de conclusión en la pregunta “i”¹¹⁷⁴ del presente capítulo, que existen una serie de estrategias, formuladas y recomendadas por expertos en educación moral, dirigidas a favorecer el desarrollo moral de los alumnos y alumnas. Entre ellas hemos referido el uso de dilemas morales, el Role-Playing o asunción de roles, las frases inacabadas, la escritura autobiográfica, los ejercicios de auto-estima, los ejercicios de conocimiento de uno mismo, los ejercicios de cooperación, los pasos para la resolución de conflictos, ejercicios de cohesión de grupos, conocimiento de los demás, ejercicios para la comunicación, actividades de comprensión crítica y ejercicios de autorregulación.

La lectura cuidadosa de estas estrategias nos conduce a determinar que, efectivamente, a nivel teórico su aplicación en el aula se constituye en una alternativa para estimular el aprendizaje y la conformación, en el alumnado, de un sistema de valores según el cual sea capaz de autocrítica, aceptación, valoración, etc. para intentar “ver” y comprender sus acciones y actitudes en una justa dimensión y compararlas, en virtud de los valores aprehendidos, con el “deber ser” de todos los miembros de la sociedad.

¹¹⁷⁴ En relación con las estrategias didácticas, pedagógicas y metodológicas adecuadas para orientar el aprendizaje de actitudes y valores democráticos en los alumnos.

Ahora bien, en el ámbito de la realidad experiencial, vivida en las visitas al aula, pocas de las estrategias señaladas han sido usadas explícitamente por las docentes que desarrollaron la asignatura durante nuestras jornadas de observación. De tal modo que sólo pudimos observar:

(a) El uso de *dilemas morales*: sin embargo, sólo como desarrollo de un tema más. Es nuestra consideración que su tratamiento en una sola clase (a lo sumo en dos), no constituyó ninguna oportunidad para estimular el tránsito de un estadio moral a otro. La causa es posible señalarla en la ausencia de una oportunidad para que, los alumnos, asumieran posicionamientos específicos, a partir de la generación de un conflicto moral. Sólo hubo posiciones encontradas de los alumnos y alumnas con ocasión del desarrollo de temas (como las drogas, el aborto, la eutanasia, los robos en el aula, el vandalismo) que estaban directamente relacionados con su vida y con el acontecer nacional.

(b) En relación a los *ejercicios de cooperación*, podemos señalar que ambos casos asignaron actividades grupales (debates, trabajos de investigación por grupos) que permitiesen el desarrollo de valores de cooperación, integración al grupo, solidaridad, responsabilidad, etc. Sin embargo, sólo en el caso “B”, caso IES “Valldemossa”, pudimos constatar la efectividad de dicha estrategia.¹¹⁷⁵ Concluimos que el hecho de que los temas de investigación estuviesen directamente

¹¹⁷⁵ Los análisis de los corpus presentados en los capítulos 9 y 11, dan cuenta de ello.

relacionados con la vida familiar y comunitaria del alumnado, contribuyó a favorecer el aprendizaje de estos valores.

(c) En cuanto a los pasos para la *resolución de conflictos*, sólo pudimos presenciar su desarrollo enciclopédico y académico, como un tema del programa. Sin embargo, en ambos casos, en razón de los conflictos presentes en el día a día escolar, hubo oportunidades para que las docentes orientasen a sus alumnos y alumnas en su resolución mediante el uso del diálogo, el consenso u otras formas pacíficas de solucionar problemas.

En general, en los dos casos observados, podemos señalar que no hubo una planificación deliberada y específicamente dirigida a aplicar las mencionadas estrategias para el desarrollo moral de los alumnos.

Sin embargo, es necesario hacer algunos señalamientos en relación con la didáctica metodológica empleada por las profesoras de la muestra, por cuanto que aunque no estén directamente planificadas en función del desarrollo moral del alumnado, también colaboran con esta dimensión fundamental, mediante el uso de diversas y variadas técnicas.

En relación al caso “A”, IES “Gal-la Placidia”: en general podemos aseverar que, en la mayoría de sus clases, la profesora hace un buen uso de la didáctica comunicativa, tratando de lograr una clase activa y participativa. En este sentido, para desarrollar algunos temas, frecuentemente, utiliza ejemplos del entorno y de la sociedad española,

europea y mundial; incentiva a los alumnos para que expongan sus experiencias como un mecanismo enriquecedor de los mismos; utiliza las informaciones transmitidas por los medios de comunicación y hace un uso eficaz de las mismas.

Sin embargo, como hemos descrito en el capítulo 9 de nuestra investigación, la caracterización de esta clase, en razón de la heterogeneidad de culturas, lenguas, costumbres, lo hace especialmente difícil en cuanto a la disciplina y en cuanto a la responsabilidad frente a los estudios. De manera que, aún cuando consideramos que la didáctica utilizada por la profesora es acertada, requiere del uso de otras estrategias y actividades para lograr que los alumnos incorporen lo aprendido a sus interrelaciones cotidianas a fin de alcanzar las competencias deseadas para el nivel en que se encuentran.

En cuanto al caso “B” (IES “Valldemossa”): nuestro trabajo de campo en este caso, nos ha llevado a concluir que la docente asumió y desarrolló la asignatura EpC con tanta responsabilidad y conocimiento como si de sus asignaturas base se tratase. Pudimos constatar que utilizó, con gran eficacia, estrategias didácticas encaminadas a lograr clases plenas de actividad, esfuerzo, respeto y participación.

Como lo señalamos en el análisis de los datos obtenidos de la observación no participante realizada, para la profesora es importante superar la impronta de la enseñanza enciclopédica y academicista, proporcionándole más importancia al proceso mismo de aprendizaje. En virtud de ello, utilizó variadas técnicas y estrategias participativas,

dialógicas e investigativas como los debates, el trabajo cooperativo en equipos, la investigación de campo, la exposición para incentivar la participación y la responsabilidad de los alumnos frente a su proceso de aprendizaje y formación. Igualmente, el uso de la técnica de la pregunta le ayudó a estimular la reflexión, el análisis y la capacidad argumentativa de la clase.

Hemos de señalar que lo que se pretende, fundamentalmente, con el desarrollo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, es que los alumnos y alumnas sean capaces de comunicarse y actuar adecuadamente en situaciones reales, en el ámbito de su experiencia, en sus interrelaciones cotidianas. Es decir, lo realmente importante es su formación para la ciudadanía democrática y para la convivencia.

De manera que los docentes responsables de la asignatura deben incorporar, al desarrollo de sus clases, además de las utilizadas según se desprende de los corpus de nuestra observación, otras y diversas estrategias y actividades como la creación de simulacros, representaciones teatrales y escenográficas dentro del aula, la escritura de las experiencias, para que los alumnos (as) incorporen prácticas y rutinas reales, propias o ajenas, relacionadas con el tema que se está tratando, y así puedan desarrollarse no sólo las competencias conceptuales, sino también las competencias sociales, comunicativas y ciudadanas, para favorecer el desarrollo de su autoconciencia así como el conocimiento y uso de un sistema de valores que les permita comunicarse eficazmente con los demás.

En virtud de lo señalado, para finalizar, debemos concluir que no podemos confirmar esta hipótesis nuestra, por cuanto que no contamos con elementos suficientes para dar cuenta de ello. Sin embargo, esto nos invita a que, en el futuro, establezcamos investigaciones dirigidas primordialmente a confirmarla, puesto que, aún con los resultados señalados, seguimos considerando que, efectivamente, *el uso reiterado en el aula de las metodologías propias de la educación moral provee de oportunidades para discusiones en los que entren en juego el “ser” y el “deber ser” de los participantes.*

Por otro lado, hemos señalado en nuestro trabajo, y así lo ratificamos como conclusión, que, en función del alcance de los objetivos y competencias previstos para el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, el profesional de la docencia en cargo de desarrollar dicha asignatura, -así como cualquier otro programa dirigido a la formación ética y moral de los alumnos-, requiere conocer y manejar, con cierta experticia, los fundamentos teóricos y prácticos para su desarrollo.

En plena coherencia con los postulados de la asignatura, así como con las estrategias didácticas y metodológicas sugeridas y señaladas, el docente no puede olvidar que su labor rebasa las paredes del aula y de la escuela. Debe tomar en consideración la experiencia vital de los miembros de su clase y de la comunidad, para incorporar a todos los ciudadanos involucrados en la búsqueda de solución a problemas particulares y/o colectivos; iniciar y motivar luchas por el mejoramiento del proceso educativo o de las condiciones de vida

en la comunidad, mediante la participación autónoma y responsable de aquellos.

Con estos ejemplos, queremos señalar, que el involucrar a los alumnos en eventos cívicos y ciudadanos, en los cuales se sientan vinculados y necesarios, los preparan para actuar en consonancia con los baluartes de la vida democrática. Porque como señala Simmel “el ejemplo colocado de modo puramente teórico tiene algo figurativo, contrapuesto, que el niño no asimila con claridad a su conducta práctica.”¹¹⁷⁶

El docente debe abarcar la comunidad, en su proceso de enseñanza, como un espacio ideal para el aprendizaje y desarrollo de actitudes éticas y morales, puesto que es en dicho espacio donde el conjunto de personas mantienen encuentros reales, “cara a cara”, se comunican, comparten experiencias, expresan sentimientos, etc. Debe recordar siempre que los valores y su interiorización y uso se adquieren con la práctica. Por tanto, debe incorporar a su práctica tanto los elementos y ejercicios teóricos necesarios, como su reiteración repetida en el ámbito de la cotidianidad. Porque los valores de la democracia: participación, solidaridad, amistad, justicia, respeto, tolerancia, etc. sólo se aprenden practicándolos.¹¹⁷⁷ Y los ejercicios y estrategias para el crecimiento moral señalados se constituyen en una magnífica oportunidad para ejercitar al alumnado en la importancia y

¹¹⁷⁶ SIMMEL, G.: De la educación ética. En SIMMEL, G.: *Pedagogía escolar.* España: Gedisa, 2008. Pág. 166

¹¹⁷⁷ REIMER, J.: De la discusión moral al gobierno democrático. En KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg.* España: Gedisa, 1997. Pág. 21-47

uso de los valores inherentes a la convivencia y la ciudadanía democrática.

Hipótesis 3. *No se requiere un docente con un perfil específico para desarrollar la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, cualquier docente con vocación educativa y comprometido con su profesión, de cualquier especialidad, puede dictarla.*

A lo largo de las distintas fases recorridas en nuestra investigación nos hemos preguntado frecuentemente, si es necesaria, o no, la formación de profesionales de la docencia en el campo específico de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Tal cuestionamiento tiene su fundamento en que, del análisis de la normativa específica, se desprende que cualquier docente, independientemente de su formación inicial, puede asumir la responsabilidad para desarrollar dicha asignatura.

Al principio de nuestra investigación nos hemos inclinado a la convicción de que cualquier docente, independientemente del campo de su formación profesional, puede desarrollar eficazmente la asignatura, máxime cuando uno de sus requerimientos es que sus objetivos, contenidos y competencias deben ser reforzados en todo el proceso educativo. Sin embargo, al término de nuestra investigación, estamos convencidos de que, si todos los docentes están llamados a colaborar en la consecución de los cometidos de la EpC, entonces, todos los docentes deberían recibir y aprender en su formación previa, o como producto de la formación permanente, los conocimientos y

saberes en cuanto a las estrategias didácticas y metodológicas necesarias para el desarrollo eficaz y eficiente de la asignatura.

Nuestra investigación en este sentido, nos ofreció la oportunidad de ser testigos presenciales del desarrollo de la asignatura por parte de dos profesoras con perfiles profesionales totalmente distintos. El análisis de su perfil profesional y de su práctica docente¹¹⁷⁸, nos induce a concluir que el señalamiento de algunos aspectos y características, necesarios para determinar el perfil del docente que aborde la asignatura, debe corresponderse, en principio, con los elementos y rasgos necesarios de cualquier docente responsable y realmente comprometido con la labor educativa. Pero, además, en el caso de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, la formación del profesional de la docencia debe contemplar no sólo el saber de los contenidos específicos del área, sino el conocimiento y la capacidad para la enseñanza teórica y práctica de los postulados axiológicos relativos a dichos saberes y conocimientos.¹¹⁷⁹

Es así, porque la enseñanza de temas como los relacionados con los Derechos Humanos; métodos para la educación y el desarrollo moral y cognitivo de niños y adolescentes; educación multicultural, pluricultural y diversidad cultural; la UE y sus políticas educativas; la ciudadanía europea; Globalización; etc., como ya lo hemos señalado, le exige al docente no sólo formación conceptual para “transmitir” aquéllos. La naturaleza de esta asignatura rebasa el carácter

¹¹⁷⁸ Reflejado en el análisis de las notas de campo en el capítulo 9.

¹¹⁷⁹ REIMER, J.: De la discusión moral al gobierno democrático. En KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa, 1997. Pág. 21-47

enciclopédico, memorístico y repetitivo. Por tanto, exige la formación del profesorado en métodos, técnicas, estrategias y procedimientos de intervención efectiva en la orientación, aprendizaje y formación del alumnado en el campo de los valores necesarios para vivir en sociedad.

Igualmente una buena práctica educativa en relación a la asignatura requiere que, el profesor, conozca las estrategias necesarias para incorporar la diversidad social y cultural que existen tanto en la escuela misma, como en la comunidad adyacente. Por ello debe aprovechar las oportunidades que los distintos espacios culturales proporcionan como ejercicio continuado de reflexión, discusión y acuerdos en el ámbito de la moral y la ética, para ejercitar la participación, el voluntariado, la responsabilidad y el compromiso con la comunidad y sus circunstancias.

12.3. En cuanto a los objetivos de la investigación

Para nuestra investigación nos planteamos algunos objetivos, – uno general y tres específicos–, originados de las preguntas e hipótesis, y permeados también por las dimensiones que de manera general delimitan todo proceso educativo. El cumplimiento de los objetivos planteados nos ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:

Objetivo General

- ***Determinar el papel de los contenidos, objetivos y competencias establecidos en el currículo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en relación con la conformación de comportamientos y actitudes dirigidos a favorecer convivencia ciudadana en el aula y fuera de ella.***

Lo que pretendíamos:

Como propósito fundamental de nuestra investigación, nos propusimos analizar el conjunto de normas, legales y declarativas, que subyacen a la implantación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos como materia obligatoria del currículo, a partir del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Tal propósito, tenía la intención de determinar las orientaciones y postulados generales, establecidos en normas específicas¹¹⁸⁰, que regulan el desarrollo del proceso educativo en general, y de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en especial, y su relación con el aprendizaje de conocimientos y actitudes que favorecen la convivencia.

¹¹⁸⁰ Como la Constitución Nacional, la Ley Orgánica de Educación, el Real Decreto 1513 de 7 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria; el Real Decreto 1631 de 29 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria; y, la Orden ECI/2220/ de 12 de julio de 2007, por la que se establece el *currículo* y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria

Lo que concluimos:

De la lectura y análisis de las normas mencionadas, así como de otras que fundamentan la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en el ámbito internacional, hemos concluido que la inclusión de dicha asignatura, no sólo en España, sino en la mayoría de los países de la Unión Europea, constituye una decisión de avanzada en la intención de que los países miembros, merced sus sistemas educativos, se comprometan en la conformación de una identidad europea común.

Con tales palabras se pretende significar que, la intención primordial, es que el proceso educativo esté encaminado a la enseñanza, desde las más tempranas edades, de todos aquellos valores tendentes a posibilitar la coexistencia y la convivencia entre las naciones. Tales valores, como la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, respeto a la diferencia, solidaridad, compromiso, participación activa, etc., además de los conocimientos propios de la asignatura, constituyen las bases para orientar la actuación de los ciudadanos en la sociedad y para forjar los baluartes de la convivencia democrática y la cultura de la paz.

El acercamiento a los postulados establecidos en la normativa señalada nos permitió, además, poder contrastar tales orientaciones teóricas con el acontecer real, con el desarrollo de la asignatura en dos Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de Barcelona.

El conocimiento de la asignatura, desde sus postulados declarativos y desde su exposición fenomenológica, consolidó nuestra intuición inicial acerca de lo acertado de la decisión política de incluir la asignatura en currículo obligatorio de la ESO. Esta afirmación la exponemos en virtud de que, con ocasión de los conflictos que ocurren inexorablemente en las interrelaciones del día a día en los centros educativos (y fuera de ellos), el uso de una didáctica metodológica, estrategias y actividades adecuadas, por parte del profesorado, pueden colaborar en la enseñanza y el aprendizaje de usos, normas, técnicas que les ayuden a solucionar pacíficamente tales conflictos. Además, la enseñanza y práctica de los valores propios del proceso educativo democrático, les ayudaría a construir y actuar de acuerdo a un sistema de valores cónsono con aquéllos. Y esto evidentemente redundará en beneficio de la convivencia en el aula y fuera de ella.

Objetivos Específicos

Los objetivos específicos abarcan tres aspectos esenciales a la investigación: (1) la interpretación de los preceptos legales que fundamentan la asignatura; (2) la identificación de las acciones, comportamientos, actitudes, medidas disciplinarias que incidían, favorable o desfavorablemente, en la convivencia en el aula; y, (3) el conocimiento de las metodologías pedagógicas que colaboran en el desarrollo efectivo de los cometidos curriculares de la EpC.

1. Interpretar los preceptos legales que han permitido la implantación de la materia Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos a la luz de las Políticas Educativas de la Unión Europea, la Constitución Nacional y de la Ley Orgánica de Educación españolas.

Lo que pretendíamos

En razón del intenso debate social que se generó en el seno de la sociedad española, como consecuencia de la implantación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, que ocasionó dos posiciones irreconciliables, cada una de las cuales utilizaba distintos argumentos, a favor o en contra de aquélla, nos propusimos investigar los fundamentos legales que posibilitaron la decisión del gobierno de incorporar, progresivamente, la enseñanza de la EpC como asignatura obligatoria del currículo tanto en educación primaria como en secundaria.

Lo que concluimos

En la actualidad, nos encontramos en el cuarto año de la implantación de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, gracias al ejercicio de la potestad del gobierno en relación a los cambios y reformas que se introducen en el sistema educativo. En este sentido, hemos hecho algunos señalamientos. Si bien es cierto que la Constitución y la LOE establecen la participación de la ciudadanía en general en los asuntos públicos por diversas vías, no es menos cierto que también la voluntad de la ciudadanía está representada en funcionarios, que ella misma ha elegido, para tomar

decisiones en diversas materias que regulan las relaciones de la sociedad con el Estado y sus instituciones.

Queremos señalar con esto que el gobierno español en ejercicio de sus potestades legislativas y ejecutivas, incorporó la asignatura que nos interesa, la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, al currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Tal incorporación se hizo con base en el cumplimiento del proceso de discusión legislativa necesario y su aprobación por las instancias correspondientes, y en la existencia en la LOE de un precepto que faculta al Estado para ello como lo es literal “i” del artículo 1 de la LOE¹¹⁸¹ analizado en el cuerpo de este trabajo de investigación. Además, dicho literal “i”, en concordancia con el literal “c”, que sustenta la formación del alumnado en los valores de la democracia y la convivencia ciudadana, declara que el Estado español, merced sus órganos de gobierno e instituciones, está en el deber (así como en el derecho) de cumplir con lo establecido en las Leyes.

Es nuestra conclusión, en este sentido, que no puede alegarse, por tanto, (como ha ocurrido con ocasión de la intensa discusión en el seno de la sociedad española) la falta de competencia del Ejecutivo

¹¹⁸¹ Referido a los principios de la educación señalados en la LOE. El literal “i” señala: i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.

Por su parte el literal “c” del mismo artículo declara expresamente: c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

Nacional para incorporar al currículo educativo nacional una asignatura que, evidentemente, abraza los postulados del principio educativo establecido en el literal “c” del mencionado artículo 1 de la LOE ya mencionado.

2. *Identificar las posibles actitudes, valores y comportamientos que influyen positiva o negativamente en la convivencia en el aula en dos Institutos de Educación Secundaria de Barcelona.*

Lo que pretendíamos

Este objetivo, establecido para desarrollarlo directamente en nuestro trabajo de campo, tenía como pretensión elaborar una lista de fenómenos que, debido a su reiteración en las interrelaciones en el aula, nos sirvieran como elementos clave para determinar las categorías a la luz de las cuales pretendíamos hacer el análisis de los datos obtenidos mediante la observación y las entrevistas realizadas.

Lo que concluimos

La atenta observación del desarrollo de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, durante un importante período de tiempo en dos IES de la ciudad de Barcelona, nos permitió presenciar directamente el gran conjunto y la intensidad de interrelaciones que se sucedían, en cada sesión de cuarenta y cinco minutos.

Tales fenómenos se constituyeron en datos puntuales para la elaboración del listado inicial de actitudes, valores y comportamientos observados y que nos guiaron en el proceso de análisis e interpretación de la información recabada para nuestra investigación. Los fenómenos observados cuya incidencia, positiva o negativa, en el proceso educativo hemos señalado en el capítulo 9, a efecto de la conclusión del presente objetivo, los hemos discriminado en efectos positivos y negativos, en directa relación con las actitudes, los valores y los comportamientos.

En relación al aspecto de *los valores* y sus efectos en la convivencia.

Hemos referido en nuestro trabajo de investigación que la convivencia requiere del cumplimiento y ejercicio, por parte de los miembros de la sociedad, de todos aquellos valores, normas y pautas que permiten la vida democrática de sus miembros. Y, tanto la convivencia como los valores democráticos y ciudadanos, requieren de su aprendizaje¹¹⁸², lo cual exige a su vez el ejercicio y la práctica de lo aprendido. Sólo el cumplimiento real de todos los valores consensuados por la sociedad, es decir, el respeto a las reglas, garantiza la democracia; en caso contrario, estamos socavando sus cimientos y haciendo fracasar dicho sistema.¹¹⁸³

¹¹⁸² CORTINA, A.: Democracia como forma de vida. En CORTINA, A.: *Ética sin moral*. España: Tecnos, 2008. Pág. 254-270

¹¹⁸³ REIMER, J.: Una semana en la vida de Cluster. En KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa, 1997. Pág. 87

La observación de campo nos permitió evidenciar cómo los valores relativos a la democracia y a la convivencia, en el centro escolar, entraron en juego y cuál fue su relación con la vida en el aula.

Sabemos que la sociedad para que funcione adecuadamente, en virtud de proporcionarles a sus ciudadanos las mayores garantías y seguridades, requiere de la conformación de una serie de normas y pautas de conductas, cuyo cumplimiento por todos hace posible la vida en convivencia de todos los miembros de la sociedad. La escuela no escapa a esta regla. En el consenso, explícito o no, de tales reglas, es decir, en la aceptación y el compromiso de todos los miembros del centro escolar para cumplir el reglamento que organiza, orienta y regula sus interrelaciones, se asienta la posibilidad real y efectiva, o no, de la convivencia democrática.

En la planificación y desarrollo de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, ambas profesoras, establecían acciones y actividades, que debían cumplir todos los alumnos, para lograr un proceso educativo que les permitiese un acercamiento significativo a los aprendizajes señalados para dicha asignatura. De manera que, además del desarrollo de la teoría y de los conceptos, el proceso educativo abarcaba también el aprendizaje de acciones, actitudes y comportamientos que contenían implícitamente valores específicos y necesarios en el proceso de formación. Entre las acciones con sus correspondientes valores podemos mencionar:

➤ La participación en clase: dinámica que permitía el desarrollo de valores como el respeto a las opiniones de los demás, el

intercambio de ideas. La acertada mediación de las docentes para orientar el proceso de participación, era lo que posibilitaba o no el intercambio comunicativo. Para ello había que seguir las normas de respeto al que habla y a sus opiniones, respetar los turnos de participación, y fundamentarse en el tema discutido.

Es decir que, la participación como derecho de todos los alumnos, también comportaba el cumplimiento de una serie de pautas consensuadas socialmente por el grupo. Entonces, es el acatamiento de tales consensos lo que posibilitaba relaciones armoniosas, es decir la convivencia, en este caso, en el aula.

➤ El interés por el estudio: valor este que podemos relacionarlo directamente con la responsabilidad frente a los estudios y con el cumplimiento de los deberes.

En los corpus analizados en el capítulo 9 se puede verificar que las docentes recurrieron a muchas y muy diversas estrategias, a la asignación de actividades e incluso a argumentos y razones esgrimidas constantemente, en el intento de interesar y motivar a los alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje. En algunos casos dieron resultados y en otros no.

Se observó, y así lo concluimos, que en las ocasiones en que algunos alumnos y alumnas no mostraban interés por la asignatura, no habían cumplido con sus deberes o no estaban motivados, independientemente de las ofertas y recompensas ofrecidas, así como de las amenazas y castigos, era muy difícil lograr captar su atención a

la clase. Esta situación generaba a su vez juegos, conversaciones y otros elementos que irrumpían con el desarrollo normal del curso.

Sin embargo, cuando se lograba motivar al alumnado (lo cual ocurría, como hemos referido en otros incisos, cuando los alumnos podían intervenir y participar en razón de que sabían y comprendían de qué se les estaba hablando), los alumnos mostraban su disposición, gusto y responsabilidad frente a los deberes escolares, lo cual redundaba positivamente en las interrelaciones y en las comunicaciones en el aula.

➤ El trabajo cooperativo: la planificación y asignación de actividades, por ambas profesoras, dirigidas a estimular la disposición para encarar el aprendizaje de manera grupal, se constituyó en una de las estrategias fundamentales para el aprendizaje de valores como la empatía, la solidaridad, cooperación y la colaboración entre iguales, ayudando a superar el individualismo, lo cual nos remite a concluir que sí contribuyeron con la convivencia en el aula.

Podemos ratificar que, como estrategia, orientó a los alumnos en la construcción de sus propios conocimientos, y en las exposiciones que realizaban los grupos sobre los temas investigados, se observaba gran cohesión grupal, lo cual hace concluir que hubo aprendizaje de técnicas, pero también de valores. Sólo en una oportunidad presenciamos que algún alumno, (caso "A"), se quejase de que no había podido realizar sus trabajos porque los demás no estaban dispuestos o no querían colaborar, o porque no pudieron reunirse.

Si alguna observación hubiese que hacérsele, sería en lo relativo al cumplimiento cabal por “todos” los miembros del grupo de las tareas a realizar. En este sentido, consideramos que se requería también de otros mecanismos para constatar la verdadera participación del alumnado en sus trabajos grupales.

En relación al aspecto de *las actitudes y los comportamientos y sus efectos en la convivencia.*

Con la presentación de las conclusiones en este aspecto queremos hacer referencia a los sentimientos que generaban, en los miembros de las clases observadas, los reconocimientos, los halagos y las recompensas (en virtud de los buenos resultados); así como también los conflictos, las actitudes disruptivas y todas aquellas acciones que no colaboraban con el desarrollo “normal” de las sesiones de EpC.

En el primer caso, es decir, en cuanto a las recompensas que recibían los alumnos y alumnas por el deber cumplido y bien hecho, era notoria la satisfacción para el resto del grupo. Es decir, siempre presenciábamos que ante un reconocimiento explícito por las profesoras, el grupo en general, aplaudía y felicitaba a los alumnos objetos de tales declaraciones. Tales actitudes repercutían en el mejoramiento de las relaciones grupales y en una mayor cohesión entre los miembros de la clase, lo cual, evidentemente, colaboraba con el orden, la disciplina y la convivencia en ella.

En relación a actitudes disruptivas en el aula (como los juegos de manos, empujones y jalneos entre los alumnos; el consumo de chicles, el uso de vocabulario inapropiado, la violencia verbal y/o física; los daños en el aula, etc.), tales situaciones, como ha sido analizado en el capítulo 9, ocasionaron malestar, incomodidad, molestia, tedio e impotencia en algunos alumnos, en la docente de la asignatura e incluso en los docentes de las aulas adyacentes, debido a la reiteración constante de tales actitudes.

Aunque difícilmente puedan señalarse efectos positivos en estas circunstancias, consideramos que el uso y aplicación de estrategias y actividades, como las señaladas en la pregunta “h”, relacionándolos con los eventos disruptivos, podrían colaborar para que el alumno reflexione sobre sus actitudes y trabaje en la reorientación de su manera de encarar las interrelaciones en cualquier ámbito de su vida. Igualmente sería propicio aprovechar los incidentes en clase para incitar a la reflexión, a la discusión, al diálogo, la mediación, como vías para la solución pacífica de conflictos.

Por otro lado, como hemos analizado en el capítulo 9, el profesional de la docencia debe utilizar diversas estrategias y tácticas para intentar controlar las actitudes disruptivas de sus alumnos. Efectivamente, en el cumplimiento de su tarea el docente debe mantener el orden en el aula. Para ello no puede olvidar que la disciplina es “la moral del aula como una pequeña sociedad.”¹¹⁸⁴

¹¹⁸⁴ Durkheim citado por Kohlberg en REIMER, J.: Una semana en la vida de Cluster. En KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa, 1997. Pág.113

De manera que los estudiantes deben interiorizar que el cumplimiento de las normas en el aula es una señal de respeto y consideración a la comunidad escolar. Por tanto, en caso de violencia contra las normas consensuadas deben estar al tanto, también, de que están sujetos a una sanción, por cuanto que toda acción tiene unos efectos aparejados. De manera que los alumnos y alumnas, en su aprendizaje, deben empezar a reflexionar sobre las consecuencias de sus actos para sí mismos y para los demás.

En este orden de ideas, hemos concluido que, en uno de los casos (caso “A”), este aspecto de la acción disciplinaria por parte de la profesora no colaboró positivamente para que los alumnos asumieran actitudes de respeto hacia las normas en el aula, debido a que la acción disciplinaria de la docente no fue tal. Queremos significar con esto que, ante los eventos disruptores en el aula, no aplicaba castigos justos, como tampoco observamos que ofreciese asesoramiento individual a los estudiantes con problemas de disciplina. En consecuencia, en este caso los llamados a la disciplina y al orden se quedaron siempre en eso, en llamados y amenazas que no se cumplieron con los consecuentes efectos negativos para el resto de la clase, con el resquebrajamiento de las normas y, por ende, de los valores democráticos, y con un sentimiento de impotencia por parte de la profesora.

El identificar los fenómenos, –en cuanto a las acciones, actitudes y comportamientos del alumnado y de las profesoras de la muestra –, que se repiten en el día a día de las aulas observadas, nos ha servido para dar sentido a la información recabada a partir de la expresión de

los sentimientos, dudas, intereses, deseos, inquietudes, de los distintos miembros de la clase. Podemos asegurar que dichos fenómenos nos han servido de hilo conductor de nuestras interpretaciones.

3. Conocer las metodologías pedagógicas orientadas a favorecer el logro de los cometidos de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos y del Centro educativo en cuanto a la Convivencia intraescolar.

Lo que pretendíamos

Con el conocimiento de las metodologías didácticas y metodológicas, sugeridas en las normas y orientaciones que definen curricularmente la asignatura EpC y en las orientaciones de los expertos¹¹⁸⁵ (dentro del GREM autores como Puig, Martín, Beltrán, Buxarraís, Martínez, Trilla, entre otros), pretendíamos establecer las relaciones entre tales fundamentos teóricos y lo que subyace a la práctica profesional de las docentes responsables de la asignatura. La pretensión última de dicho objetivo era determinar, si el desarrollo de la misma se ciñe estrictamente a la teoría impuesta, o si bien el proceso educativo, respondía a una decisión consciente, intencional y planificada por las profesoras con base en las orientaciones y en su propia experiencia profesional.

¹¹⁸⁵ Entre ellos: HABERMAS, J.; ÁLVAREZ, A.; BISQUERRA A., R.; BOLÍVAR, A.; BRUNER, J.; BUXARRAIS, M.; MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.; CAMPS, V.; DEWEY, J.; KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.; MORIN, E; HERSH., REIMER, J. Y PAOLITTO, D; NUCCI, L.

Lo que concluimos

La observación de dos profesoras que desarrollaron la asignatura en dos IES distintos de la ciudad de Barcelona, con formación profesional distinta, y con métodos didácticos y metodológicos distintos, constituyó una experiencia sumamente enriquecedora para entender la importancia del conocimiento de los saberes específicos, de la metodología, estrategias y actividades necesarias para el desarrollo eficaz y eficiente de la EpC. Igualmente el conocimiento teórico y conceptual de las metodologías adecuadas al desarrollo de los postulados de la asignatura, nos permitieron contrastar su uso en el aula.

En este orden de ideas, gracias a la investigación documental y al trabajo de campo pudimos acceder al conocimiento de la diversidad de actividades y estrategias, que conforman la metodología didáctica adecuada para el desarrollo de la EpC. Según las investigaciones realizadas, el desarrollo de la asignatura mencionada requiere de una metodología comunicativa, activa y participativa tal como lo hemos establecido en el cuerpo de esta tesis, y tal como hemos concluido en la pregunta “h” de este capítulo. En función de las tres grandes dimensiones establecidas, hemos podido conocer y observar el uso de técnicas que posibilitan la acción comunicativa y la participación activa del alumnado.

Entre ellas: la técnica de la pregunta, como ejercicio para estimular la argumentación y la participación; el debate como técnica participativa; la asignación de trabajos de investigación, como vía para

estimular la curiosidad intelectual; la elaboración de cuestionarios y entrevistas como método para acceder al conocimiento a partir de conversaciones cara a cara con terceros; el trabajo grupal o en equipos, para promover la cooperación, solidaridad y compañerismo entre los alumnos; la asignación de trabajos de investigación de campo para estimular la participación de la clase, por cuanto que involucraba a los alumnos en el desarrollo de los temas y contenidos, lo cual les preparaba para intervenir acertadamente en el desarrollo de la clase; la exposición de las investigaciones realizadas en el contexto de vida, para incentivar el deseo de aprender y de conocer más, y para ejercitar las capacidades de investigación, análisis y argumentación, por parte de los alumnos.

El uso de las diversas técnicas, por parte de las profesoras de la muestra observada, nos permitió percatarnos de que la participación y el interés en la clase se acentuaban cuando los temas y contenidos tratados se vinculaban directamente con la experiencia de vida del alumnado (drogas, sexualidad, consumismo, dilemas morales y casos controvertidos, etc.) También constatamos que, la participación y el interés, eran prácticamente inexistentes cuando los temas desarrollados eran de carácter más bien histórico o memorístico, con lo cual las profesoras recurrían frecuentemente al uso de la técnica de la pregunta con la intención de comprobar, o el conocimiento de los alumnos con respecto al tema tratado, o para hacerlos reflexionar sobre su contenido. Pero además tal técnica tenía la intención inmediata de obligar a los menos participativos, a los indisciplinados y a los desinteresados, a respetar el desarrollo de la clase en general. Es

decir, la técnica de la pregunta era usada por las profesoras como herramienta para lograr la disciplina y la atención en el aula.

Consideramos que las técnicas, actividades y estrategias enumeradas, cuando son utilizadas adecuadamente se constituyen en un apoyo fundamental para el logro de los objetivos planteados y para el cumplimiento de lo prescrito en el currículo de la asignatura.

Para finalizar, es necesario ratificar que el gran número y la variedad de encuentros y desencuentros que se producen en el aula, con ocasión de las interrelaciones que allí se generan, son una oportunidad óptima para que el docente de la EpC, así como todos los docentes en el ejercicio de sus funciones, pongan en práctica estrategias metodológicas encaminadas a enseñar al alumnado a actuar acertadamente frente a los otros. Más aún, cuando se trata de “otros” que social, cultural y lingüísticamente son distintos a nosotros. Son oportunidades únicas para practicar el respeto, la solidaridad, la generosidad, la expresión de sentimientos, la oferta de ayudas, como ejercicios para el aprendizaje vital de lo que significa convivir en comunidad.

LINEAS DE FUTURO

La realización de la tesis doctoral presentada, por un lado nos ha significado un cúmulo de satisfacciones, en virtud de la gran oportunidad que nos ha supuesto acercarnos al conocimiento de un tema tan importante y de tanta actualidad y necesidad como lo es la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Hemos referido al inicio de la misma, en la introducción, que presentamos algunos aportes interesantes al tema, pero que tales aportes son relativos en relación con el gran aprendizaje que a nivel cognitivo y de experiencia nos ha supuesto la investigación, ahora concluida. Y así ha sido. Debido a ello es necesario exponer que consideramos que nuestro trabajo apenas ha comenzado. El tema de investigación abarca tantos elementos, aspectos, teorías, que cada uno se merece una investigación específica, sin embargo, es nuestra perspectiva continuar investigando acerca del papel que juega la escuela, la institución educativa, en la formación del alumnado en aras de la convivencia y la ciudadanía democrática.

La confusa y convulsa situación mundial en la actualidad, por todos conocida, nos ratifica, aún más, en nuestra convicción de que ahora más que nunca se requiere educación para la convivencia, para la paz, para la democracia, para la justicia. Educación formal. Es decir, no basta con las acciones que, en este sentido, se asuman en la familia o en el vecindario. Las sociedades del mundo requieren que la escuela se constituya en la vanguardia de aquellos valores.

Es la institución educativa, con la ayuda y el compromiso firme de las familias, de la sociedad y de las instituciones del Estado, la vía expedita para formar a los ciudadanos, para enseñar que necesitamos urgentemente aprender y/o mejorar nuestras formas de comunicarnos; para comprender y asumir que, en tanto que hombres, todos somos iguales y, en consecuencia, merecemos el reconocimiento y el respeto a nuestra dignidad; que sin la existencia de normas y su cumplimiento por parte de los miembros del colectivo social, la democracia se diluye en los entramados de una idea abstracta, sin sentido real; para aprender que los diversos colectivos sociales nos necesitan y que, por tanto, urge nuestra participación activa y solidaria; en definitiva, que la construcción de la familia, de la comunidad, de la escuela, del país, del mundo que queremos requiere de valores y virtudes como el compromiso, la voluntad, la cooperación, la empatía, el afecto y todos los valores ínsitos a la convivencia ciudadana democrática.

Al momento que escribo estas líneas hace ya poco más de seis meses que he regresado a mi país: Venezuela. No hace falta señalar la belleza natural y cultural de sus paisajes, con grandes riquezas en su subsuelo, con grandes posibilidades de desarrollo industrial, agropecuario, pesquero, artesanal, turístico, etc. Sin embargo, somos una nación pobre. No sólo de pobreza material, que la hay, es evidentísima en una población donde más del 80 por cien de sus habitantes vive en condiciones de insalubridad; mala, poca o escasísima alimentación; con uno de los más altos índices delictivos del mundo (las estadísticas señalan que incluso hay más muertos que en los países en conflictos bélicos y armados); con un sistema educativo cada vez más deteriorado que no llena las expectativas de

calidad y equidad para todos; con instituciones gubernamentales cada vez más inoperantes, disfuncionales e indolentes ante su deterioro, etc. Pero la peor pobreza que puede existir es la de la indiferencia, la indolencia, la insensibilidad de los ciudadanos ante una realidad que nos abrumba, que nos deja perplejos, que nos arrasa.

Sin embargo, convencida como estamos de que la educación le proporciona al hombre argumentos, razones, ideas para luchar en pro de mejorar sus circunstancias personales y para contribuir con el desarrollo de la sociedad; convencida también, –y en plena consonancia con los expertos a cuyo saber hemos acudido para nuestra investigación–, de que falta la conformación, el reconocimiento y el desarrollo de un proceso educativo y pedagógico dirigido a la conformación de hábitos, a la formación del carácter, a la creación de un *ethos* común y compartido en el que los individuos reconozcan y alimenten su identidad moral; como prospectiva de nuestro trabajo, consideremos continuar en la investigación y profundización de algunos aspectos, que sólo han sido tocados transversalmente en el trabajo presentado, pero que se constituyen en oportunidades magníficas para colaborar en el mejoramiento de lo que es el “paisaje cultural” de mi país en la actualidad.

Entre tales aspectos:

La cultura de paz: porque se constituye en una necesidad en la actualidad, sembrar en las mentes de los más jóvenes los baluartes del valor de la paz, si se pretende mejorar, de cara al futuro, las maneras

de comunicarnos e interrelacionarnos; pero sobre todo la manera de solucionar los problemas y conflictos que surgen en los diversos ámbitos de interacción.

La disciplina y la autoridad: como elementos necesarios en un proceso educativo democrático. Para lo cual es necesario que el alumnado aprenda a participar en la elaboración y aprobación de todas las reglas que rigen su actuación en la comunidad escolar. Consideramos, con Kohlberg, que en el consenso con respecto a las normas establecidas y el respeto a las mismas, está la clave para alcanzar relaciones armónicas y respetuosas en el centro escolar.

La formación en valores, así como el aprendizaje de metodologías dirigidas al crecimiento moral de los alumnos: como premisas fundamentales para garantizar la convivencia cívica, ciudadana y democrática. Lo que requeriría la elaboración de propuestas para la formación permanente del profesorado en relación a estos aspectos. Pero también para proponer modificaciones en los currículos universitarios, en virtud de poder abarcar esta dimensión en la formación inicial de los futuros profesionales de la docencia.

Nos podríamos plantear muchas otras líneas de investigación más como los Derechos Humanos, la violencia, el multiculturalismo en el aula, etc. pero estos aspectos pueden ser englobados en la generalidad de los anteriormente mencionados.

PARA FINALIZAR

No queremos cerrar esta tesis sin señalar que la formación para la ciudadanía, la consolidación de un hombre que actúe de acuerdo a su dignidad humana, sólo será posible en la medida en que todos los miembros del colectivo humano interioricemos que sólo somos hombres y mujeres en la medida en que nuestra subjetividad se construye a partir de la relación con otros hombres y mujeres. Por tanto, si la sociedad requiere y necesita de personas que actúen de acuerdo a los valores de la humanidad, debemos, como miembros de la sociedad, comprometernos y asumir nuestra cuota de responsabilidad en la formación para la ciudadanía democrática de los más jóvenes.

Porque, según los términos de Habermas, autocomprendernos como personas morales requiere de la enseñanza y aprendizaje y de la asunción de reglas éticas y morales, así como de todos aquellos valores necesarios para considerarnos a nosotros mismos, como miembros de una comunidad moral, que reconoce al mundo en su diversidad y heterogeneidad y que posibilita la verdadera comunicación entre los distintos, para que unos y otros podamos incluirnos en el mismo proceso de entendimiento comunicativo.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, J. M^a: *La educación en valores en la institución escolar. Planeación-programación*. Barcelona, España: Universidad La Salle y Plaza y Valdés Editores, 2004.

ARENAS, G.: *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. 2006.

ARENDT, H.: *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A., 2005.

ARENDT, H.: *Sobre la violencia*. España: Alianza Editorial, S.A., 2008.

ÁLVAREZ, A. (Comp.): *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Visor-MEC, 1987.

ARREDONDO R. V. (Coord.): *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 2000

ASENCIO, J. M., GARCÍA, J., y otros (Coord.): *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel, 2006.

BALCÁZAR, P., GONZÁLEZ, N., LÓPEZ-FUENTES, A., y otros: *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma de México, 2005.

BANDA, A.: *La cultura de la paz*. Barcelona, España: INTERMON OXFAM, 2002.

BELGICH, H.: *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2003.

BELTRAN, J.: *Drets humans i ciutadania. Crèdit d'ètica*. Barcelona: Castellnou edicions, 2000.

BELTRÁN, J., ROIG, A.: *Guía de los derechos humanos*. Madrid: Alhambra Longman, 2000

BENJAMIN, W.: *Obras*. TIEDEMANN, R. Y SCHWEPPENHÄUSER (edit.), NAVARRO P. J. (trad.). Madrid: Abada Editores, S.L., libro II, vol. 1, 2007.

BILBENY, N.: *Filosofía política*. Barcelona, España: Editorial UOC, 2008.

BISQUERRA A., R.: *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. España: Wolters Kluwer España, S.A. 2008

BOLÍVAR, A. *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, 2007

BONALS, J. y SÁNCHEZ-CANO, M.: *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona, España: Graó, de IRIF, S.L., 2007.

BOUCHÉ, GARCÍA y otros: *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis, 2002.

BRUCKNER, P., *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama, 2005.

BRUNER, J.: *El proceso de la educación*. México: UTHEHA, 1960.

BRUNER, J.: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 2000

BUELA-CASAL, G. y SIERRA, C. (dirs.): *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. España: Siglo XXI de España Editores, S.A., 1997.

BUXARRAIS, M., MARTÍNEZ M., PUIG, J. M., TRILLA, J.: *La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. México: Progreso, 2001.

- CALERO, J.: *La equidad en Educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia/Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (C.I.D.E.), 2006.
- CALLEJO, L., GOÑI, J. (Coords.): *Educación matemática y ciudadanía*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 2010.
- CAMPS, V. (ed.): *Democracia sin ciudadanos: La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta, 2010.
- CAMPS, V.: *Educar para la Ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2007.
- CAMPS, V., y GINER, S.: *Manual de Civismo*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 2008.
- CANO, A., y otros: *Ciudadania. Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania*. Barcelona: Barcanova, 2007.
- CAMPS, V.: *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya, 2000
- CARVAJAL, L.: *Para transformar la educación*. Caracas: UCAB, 2000.
- CARR, W.: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata. 2002.
- CASTAÑEDA, J., CENTENO, S., LOMELI, L. y otros: *Aprendizaje y desarrollo*. México: Umbral Editorial, S.A. de C.V., 2007.
- CASTELLS, P.: *Víctimas y matones. Claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona, España: Ediciones Ceac, 2007.
- CASTILLO, S. (Coord): *Compromisos de la Evaluación Educativa*. España: Prentice Hall, Pearson Educación, S.A., 2002.
- CORTINA, A. y otros: *Ética*. Madrid: Akal, S.A., 2008.
- CORTINA, A.: *Ética sin moral*. Madrid: Editorial Tecnos, 2008.

CORTINA, A.: *Alianza y Contrato. Política, ética y religión*, Madrid: Trotta, 2001.

CORTINA, A. (coord.): *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

CORTINA, A.: *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Círculo de lectores, 1999.

CORTINA, A.: *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza, 1999.

CORTINA, A.: *El quehacer ético*. Madrid: Santillana, 1996.

CORTINA, A.: *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de las ciudadanías*. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

CORREA de M, C.: *Administración estratégica y Calidad Integral en las Instituciones educativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1997.

CRESPO GARCÍA, I.: *Cambio cultural y desarrollo humano en contextos minoritarios: El papel de la mujer en una comunidad gitana*. Barcelona: 2001.

DAHL, Robert.: *La democracia: una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus, 1999.

DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, 1996.

DE PUELLES, M. (Coord.): *Políticas, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona, España: Editorial Horsori, 1996.

DE TOMÁS, S. y VAQUERO, E.: *El día de Europa: La Europa de los 25*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2005.

DEWEY, J.: *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

- DEWEY, J.: *Teoría de la valoración*. España: Ediciones Siruela, S.A., 2008.
- DEWEY, J.: *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.
- DÍAZ-AGUADO, M.: *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2003.
- DICCIONARIO DE FILOSOFÍA*. Barcelona: Larousse, 2003.
- DURKEIM, E.: *La educación moral*. Madrid: Morata, 2002.
- EAGLETON, T.: *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. España: Paidós, 2001.
- ECHEITA, G.: *Educación para la Inclusión o Educación Sin Exclusiones*. Madrid: Nancea, 2006.
- EISENBERG, N. y STRAYER, J. *La empatía y su desarrollo*. España: Desclée de Brouwer, 1992.
- ESCAMILLA, A.: *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona, España: Editorial Graó de IRIF, S.L. 2008.
- ESPOT, M.R.: *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A., Colección: Monografías Escuela Española Educación al día – Didáctica y Pedagogía, 2006.
- ETXEBERRIA, F.: *Políticas educativas en la Unión Europea*. España: Ariel, 2000.
- FABREGAT, LI.: *Educació per a la Ciutadania i els drets humans. ESO*. Barcelona: Casals, 2007.
- FOUCAULT, M.: *La hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: Ediciones Akal, S.A., 2005.
- FREINET, C.: *La educación moral y cívica*. Barcelona: Editorial LAIA, 1975.

- FREUD, S.: *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- FRONDIZI, R.: *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- GADOTTI, M. *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2003.
- GALEANO, M^a. E.: *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2004.
- GALINO, M.: *Historia de la educación I. Edad Antigua y Media*. Madrid: Biblioteca Hispánica de Filosofía, Gredos, S.A., 1968.
- GALTUNG, J. *Violencia, guerra y su impacto*. Polylog, Foro para la filosofía intercultural, núm. 5, 2004.
- GARCÍA ROCA, J.: *Educación para la ciudadanía*. Barcelona, España: Cristianisme i Justícia, 2007.
- GARCÍA, S., J.A.: *Política educativa comunitaria. Educación e integración europea*. Barcelona (España): Editorial Boixareu Universitaria, 1991.
- GARCÍA, V. (dir.), BARRIO M., J., BARTOLOMÉ, M., y otros: *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. España: Ediciones RIALP, S.A., 1994.
- GARRIDO, A. (Dir. Gral.), GÓMEZ, J., CENTELLES, S. y otros. *Educació per a la Ciutadania. 3 ESO*. Barcelona: Edebé, 2007.
- GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa, 2005.
- GEERTZ, C.: *El antropólogo como autor*. España: Paidós, 1988
- GERVILLA, E.: *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson, 1993.
- GIMENO SACRISTÁN, J., y GÓMEZ, A.: *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *La educación Obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata, 2005.

GINÉ, N., PARCERISA, A.: *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona, España: Graó, 2007.

GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.: *La educación infantil. Lecturas de un proceso histórico en Europa*. España: Temas de Infancia, núm. 8, Octaedro, 2003.

GONZÁLEZ, V.: *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Editorial Pax México, Librería Carlos Césarman, 2001.

GUTIÉRREZ M., D. (Comp.): *Multiculturalismo. Desafíos y Perspectivas*. México: Siglo XXI Editores, 2006

HABERMAS, J.: *Teoría de la acción comunicativa*. Trad. De Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editorial Trotta, S.A., tomos I y II, 2010.

HABERMAS, J.: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta, S.A., 2008.

HABERMAS, J.: *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2009.

HERSH, REIMER, J. Y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea, 1984.

HERRERO, M^a, E.: Introducción. En *Perfil del docente en el siglo XXI*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003.

HICKS, D. (Comp.): *Educación para la paz*. Madrid: Morata y Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

HÜBNER GALLO, J.: *Los derechos humanos*. Chile: Editorial Jurídica de Chile, 1994.

- JARES, X.: *Pedagogía de la Convivencia*. España: Graó, 2008.
- JARES, X., y MIRET, I.: *Educación para la paz*. Madrid: Ministerio de Educación, 1992.
- JOHNSON ABERCROMBIE, M.: *Anatomía del juicio. Una investigación en los procesos de la percepción y el razonamiento*. Argentina: Ángel Estrada y CÍA. S.A., 1969.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. y JOHNSON, E.: *Aprendizaje cooperativo en el aula*. España: Paidós, 1999.
- JUÁREZ, J.F. (Coord.) *Segundas Jornadas de Educación en Valores. Las instituciones educativas y la formación del ciudadano*. Caracas: Ediciones Paulinas, Universidad Católica Andrés Bello, 2003.
- KEMPE, R., y KEMPE, C. H.: *Niños maltratados*. Madrid: Morata, 1998.
- KIMLICKA, Will: *Estados Multiculturales y Ciudadanos Interculturales*. En ZARIQUIEY, R.(Editor): *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación*. Perú: 2003
- KOHLBERG, L, POWER, F., HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España: Gedisa, 1997.
- KOHLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- KOHLBERG, L.: *Educación moral*. España: Gedisa, 1997.
- LECOMPTE, M. y GOETZ J.P.: *Etnografía y diseño cualitativo*. Madrid: Morata, 1988.
- LE GAL, J.: *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona, España: Graó, 2005.
- LONGÁS, J. y MOLLÁ, N.: *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid, España: Editorial Narcea, S.A., 2007.
- LLEDÓ, E.: *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2009.

MARINA, J.A.: El aprendizaje de la sabiduría. *Aprender a vivir. Aprender a convivir*. Barcelona, España. Ariel, 2009.

MARSHALL, T.: *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza, 1998.

MARTÍN, X., y PUIG, J.: *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona, España: Editorial Graó de IRIF, S.L., 2007.

MARTÍNEZ, B.B.: *Historia de la educación en España y América. La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones Santa María /Morata, 1994.

MARTÍNEZ, J. M^a: Educación para la vida. En ALONSO, J. M^a: *La educación en valores en la institución escolar. Planeación-programación*. Barcelona, España: Universidad La Salle y Plaza y Valdés Editores, 2004.

MARTÍNEZ, M., HOYOS, G. (Coord): *La formación en valores en las sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro-OEI, 2006.

MARTÍNEZ Bonafé, Jaime (Coord), CABELLO, M. Josefa, GIMENO SACRISTÁN, José y otros.: *Ciudadanía, Poder i Educació*. Barcelona: Graó, 2003

MARTÍNEZ M., M.: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. España: Trillas y Eduforma, 2007.

MARX, K., WEBER, M., y DURKHEIM, E.: *Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Edición, presentación y postfacio de ÁLVAREZ-URÍA, F. Madrid: Morata, 2007.

MARROU, Henri-Irénée: *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2004.

MAYORDOMO, A. (Coord.), LÓPEZ MARTÍN, R., MARTÍ, J.J., BASCUÑÁN, J., y AGULLÓ, C.: *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia, España: Universidad de Valencia, 1999.

MEDINA, A.: La complejidad del proceso educativo: nuevas formas de enseñar y aprender. En *Perfil del docente en el siglo XXI*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003.

MÉLICH, J.C: *Del extraño al cómplice. La Educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos, 1994.

MILL, J. S.: *Sobre la libertad*, Madrid: Edaf, 2004

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Ley Orgánica de Educación (LOE). Enseñanzas mínimas. Educación Secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica, 2007.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Evaluación General de Diagnóstico 2009.Marco de la evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica, 2009.

MONCLÚS, A., SABAN, C. (Coord.): *Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas*. Barcelona, España: Ceac, 2008.

MORALES GIL, H.: *Derechos Humanos: dignidad y conflicto*. México: Universidad Iberoamericana, A.C. 1996.

MORIN, E.: *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Argentina: Nueva Visión, 1999.

MORIN, E.: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Trad. VALLEJO-GÓMEZ, M. Paris: Santillana/UNESCO, 1999.

MORIN, E.: *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2001.

MOYA, J. y LUENGO, F. (coord.): *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 2011.

MUÑOZ, M., IZAGUIRRE, R. y otros: *El Sistema Educativo Español: 1991. Informe*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (C.I.D.E.), 1992.

MUÑOZ-REPISO, M.: *El sistema educativo español 2000*. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2000.

NIETO C., C.: *Filosofía y ciudadanía. 1º Bach.* España. Editorial Club universitario, 2009.

NUCCI, L.: *La dimensión moral en la educación*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2003.

NUSSBAUM, M.: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores, 2010.

ORTIZ-OSÉS, A. y LANCEROS P. (Dir.): *Diccionario de la existencia. Asuntos relevantes de la vida humana*. LAO-TSÉ, EPICURO, SAN PABLO, NIETZSCHE, HEIDEGGER, VATTIMO, MAFFESOLI, CASTORIADIS, PANIKKAR y otros. Barcelona, España: Anthropos Editorial y Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM, 2006.

PARÉS, M.: *Participación y calidad democrática*. Barcelona: Ariel, 2009.

PASCUAL, A.: *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea, S.A., 1995.

PASCUAL, A.: *Educación ético-cívica*. Madrid: McGraw-Hill, 2008.

PAYÁ, S., M.: *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 1997.

PECES-BARBA, G.: *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid: Espasa, 2007.

PÉREZ SERRANO, G.: *Investigación-acción*. Madrid: Dickinson, 1990.
PERRENOUD, P.: *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó, 2007.

POPKEWITZ, TH.: *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1990.

PIAGET, J.: *El criterio moral del niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.

PINAYA, B.V.: *Constructivismo y prácticas de aula en Caracollo*. Bolivia: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural editores, 2005.

PONS R. X. (Coord.): *La Declaración Universal de derechos humanos; comentario artículo por artículo*. Barcelona, España: Icaria editorial, s.a., 1998.

PRATS, J.: *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria del profesorado en didáctica de las CCSS, Díada editora, 1997.

PUIG, J.M. (con la colaboración de SALINAS, H.): *Aprender a dialogar. Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2000.

PUIG R., J. M^a: *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós, 2003.

PUIG R., J. M^a: *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós, 1996.

PUIG R., J. M^a: *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, España: I.C.E. Universitat de Barcelona, Editorial Horsori. 1995.

PUIG R., J. M^a y MARTÍN G., X.: *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé, 1998.

PUIG R., J. M^a y MARTÍN G., X.: *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

PUIG, J. y MARTÍNEZ, M. (coord.): *La Educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó, 1994.

- PUIG, J. y MARTÍNEZ, M.: *Educación moral y Democracia*. Barcelona: Laertes, 1989.
- PUIG, J., MARTÍN, X., y otros: *Educació per a la Ciutadania. ESO*. Barcelona: Text-laGalera, 2007.
- PUIG, J. M., MARTÍN, X., ESCARDIBUL, S., NOVELLA, A.: *Cómo Fomentar la participación en la escuela. Propuesta de actividades*. Barcelona, España: Graó, 1999.
- PUJADAS I MUÑOZ, J. (Coord), COMAS, D., y ROCA I GIRONA, J.: *Etnografía*. Barcelona, España: Editorial UOC, 2010.
- PUTMAN, H. y HABERMAS J.: *Normas y valores*. Madrid: Editorial Trotta, SA., 2008.
- RAMÍREZ, J.: *Educación y Calidad Total*. México: Grupo Editorial Iberoamericano, 1997.
- RAMOS, M^a. G.: *Programa para educar en valores. La educación que transformará al país*. Caracas: Paulinas Editorial, 2007.
- RAWLS, J.: *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- REDAL, J., ANDRÉS, M.A. (Dir.): *Educació per a la Ciutadania. 3 ESO*. Barcelona: Grup Promotor Santillana, 2007.
- REYMOND-RIVIER, B.: *El desarrollo social del niño y del adolescente*. España: Herder, 1977.
- ROBLES, J. M.: *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: Editorial UOC, 2009
- ROQUE, A.: *Identidades y conflictos de valores. Diversidad y mutación social en el Mediterráneo*. Barcelona, España: Icaria Editorial, 1997.
- ROS, M., MUÑOZ-REPISO, M., MÉNDEZ, A. y ROMERO, B.: *Interacción didáctica en la enseñanza secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, C.I.D.E., 1989

ROUSSEAU, J.-J.: *Emilio o la educación*. Barcelona, España: Editorial Bruguera, 1979.

SANZ, G.: *Principios, libertades y derechos educativos constitucionales*. Barcelona: Dulac edicions, 2000.

SATIR, V.: *Ejercicios para la comunicación humana*. México: Editorial Pax México, Librería Carlos Césarman, S.A., 1991.

SAU, V.: *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona, España: Icaria Editorial, S.A., 2000.

SAVATER, F.: *El Valor de Educar*. Colombia: Editorial Ariel, 1997

SAVATER, F.: *Ética y ciudadanía*. España: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2002.

SAVATER, F.: *El valor de elegir*. España: Editorial Ariel, 2003.

SAVATER, F.: *Ética para Amador*. España: Editorial Ariel, 2009.

SIMMEL, G.: *Pedagogía escolar*. España: Gedisa, 2008.

STEINER, G.: *Nostalgia del absoluto*. Madrid: Siruela, 2001

STEINER, G.: *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela, 2003.

TAYLOR, CH.: *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986.

TODOROV, T.: *El espíritu de la Ilustración*. Trad. Noemí Sobregués. Barcelona: Galaxia Gutemberg, Círculo de Lectores, 2008

TODOROV, T.: *El miedo a los Bárbaros*. Barcelona: Galaxia Gutemberg, Círculo de Lectores, 2008.

TODOROV, T.: *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L., 2008

TRILLA, J. y TRILLA i BERNET, J.: *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós, 1992.

TRILLA, J. (Coord.), CANO, E., CARRETERO, M., y otros: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, España: Graó, 2007.

TRILLA, Jaime y NOVELLA, Anna. *Educación y Participación Social de la Infancia*

TUTS M., y MARTÍNEZ, L.: *Educación en valores y ciudadanía. Propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*. Madrid: Catarata, 2006.

VALLE LÓPEZ, J.: *La Unión Europea y su política Educativa. Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2006.

VAN MANEN, M.: *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books, S.A. 2003.

VASAK, K.: *Las dimensiones internacionales de los derechos humanos*. Barcelona: Serbal/UNESCO, vol. I, 1984.

VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A: *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta, 1997.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (Dir.): *Equidad y políticas públicas en educación y formación básicas*. España: Siglo XXI Editores, S.A., 2008.

VINYAMATA, E. (coord.) *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 2003.

VYGOTSKY, L.S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

WOODS, P.: *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.

JARES, X.: *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular, S.A., 2002.

YUBERO, S. LARRAÑAGA, E. (Coord.), PETRUS, A., QUINTANA, J. M^a., y otros. *El desafío de la educación social*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996

ZABALA, A. (Coord.), ALZINA, P., y otros: *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona, España: Editorial Graó de IRIF, SL, 2000.

ZAMBRANO, M.: *Persona y democracia*. Madrid: Ediciones Siruela, 1996.

ZARIQUIEY, R.(Editor): *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural*. Perú: Ciudadanía, política y educación, 2003.

HEMEROGRAFÍA

ATRIA, SILES, ARRIAGADA y otros: Capital Social y Reducción de la Pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma, CEPAL N° 71, 2000.

BUXARRAIS, M. R.: Por una ética de la compasión en la educación, en Teoría de la educación, Revista Interuniversitaria, vol. 18

CORCUERA ATIENZA, J.: La constitución española de 1931 en la historia constitucional comparada. En Revista de Estudios Políticos, España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Núm. 111-112, 2001

CORTINA, A.: Valores universales y diversidad cultural en la tradición dialógica mediterránea. En ROQUE, A.: *Identidades y conflictos de valores. Diversidad y mutación social en el Mediterráneo*. Barcelona, España: Icaria Editorial, 1997.

CRUZ, F. Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Barcelona: Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, 2008

DE PUELLES, M. (Coord.): Origen y evolución del sistema educativo español. Consideración especial de la educación secundaria. En DE PUELLES, M. (Coord.): *Políticas, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona, España: Editorial Horsori, 1996.

DOBLES, R.: *Métodos, técnicas y recursos básicos para acciones educativas*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia, 1985.

ELZO, J.: Algunas formas nuevas de violencia juvenil en la sociedad actual. En RENES AYALA, V. (Coord.): *Violencia y Sociedad*. Madrid: Cáritas Española. Editores, Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, abril-diciembre 2003.

ESCRIBANO, A.: *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2008.

ESPOT, M.R.: *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A., Colección: Monografías Escuela Española Educación al día – Didáctica y Pedagogía, 2006.

EXPÓSITO, E.: ARTÍCULO 26. En *La Declaración Universal de derechos humanos; comentario artículo por artículo*. Coord. PONS R. X. Barcelona, España: Icaria editorial, s.a., 1998.

ETXEBERRIA B., F.: Violencia escolar. En *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, cultura y deporte, septiembre-diciembre, 2001.

GALAZ, M^a. T.: Historia del concepto de ciudadanía en la Atenas clásica. En ARREDONDO R. V. (Coord): *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 2000.

GELPI, E.: Los valores y la educación: Una perspectiva desde la UNESCO. En *Educación y valores en España*. Actas del Seminario. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1992

GONZÁLEZ, A.: *Educación holística*. Barcelona, España: Kairós, S.A, 2009.

GRANDE DE PRADO, M.: Los juegos de rol en el aula. En OREJUDO, J.P. (Coord.) Perspectiva educativa y cultural de “juegos de rol”. En *Revista Teoría de la Educación: Educación y cultura en la Sociedad de la Información*: España: Universidad de Salamanca, Vol. 11, Nº 3, 2010.

HERRERO, M^a, E.: Introducción. En *Perfil del docente en el siglo XXI*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003.
Informe del Consejo Económico y Social de España (CES): El papel de la Juventud en el Sistema Productivo Español. Madrid, 21 de diciembre de 2005.

KYMLIKA, W.: *“Educación para la ciudadanía”*, en COLOM, F (ed.) El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo, Barcelona: Anthropos, 251-284, 2001.

LA PARRA, D. y TORTOSA, J.M.: Violencia estructural: una ilustración del concepto. En RENES AYALA, V. (Coord.): *Violencia y Sociedad*. Madrid: Cáritas Española. Editores, Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, abril-diciembre 2003.

LÓPEZ DE C., M.: El derecho a una educación integral y de calidad, en *Dikaiosyne*, Mérida-Venezuela, Universidad de los Andes, VIII, 15, jul-dic 2005.

MAGALLÓN, C. Los derechos humanos desde el género. En AA.VV. *Los derechos humanos camino hacia la paz*. Zaragoza: Seminario de investigación para la paz, Centro Pignatelli. Pág. 247-267.

MALAGUZZI, Loris.: La educación infantil en Regio Emilia. Traducción de Alfredo Hoyuelos. En *Temas de in-fan-cia*, núm 3, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona: 2001

MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M.: Perspectiva Teórica y de Investigación en la Educación en Valores, en *Educación en Valores y Desarrollo Moral*, Institut de Ciencies de l' Educación y Organización de Estado Iberoamericanos. OEI Barcelona. 1996.

MARTÍNEZ MARTÍN, M.: La enseñanza de los valores en la escuela: La educación ética. En *Educación y valores en España*. Actas del Seminario. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1992

MARTÍNEZ MARTÍN, M.: Escuela, profesorado y educación moral. Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria de Teoría de la educación, 15. Universidad de Salamanca, 2003.

MARTÍNEZ, M. y TIANA, A.: Educación, valores y cohesión social. Ponencia invitada a la 47 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO sobre Calidad de la educación e inclusión social, BIE, Ginebra, Septiembre, 2004.

MEDINA, A.: La complejidad del proceso educativo: nuevas formas de enseñar y aprender. En *Perfil del docente en el siglo XXI*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003.

MEIRIEU, P.: El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?. En Temas de in-fan-cia, núm.12, Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2004

MORALES M., S.: La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural. Tesis Doctoral, Valencia, 2007

MUÑOZ-REPISO, M.: Perspectiva histórica, legislación y principios generales del sistema educativo. En MUÑOZ-REPISO, M.: *El sistema educativo español 2000*. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2000.

NOVELLA CÀMARA, Anna.: La participació social de la infància a la ciutat: Estudi sobre l'experiència de l'ajuntament de Sant Feliu de Llobregat. Barcelona: Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, septiembre, 2005.

ORTIZ-OSÉS, A. y LANCEROS P. (Dir.): Diccionario de la existencia. Asuntos relevantes de la vida humana. LAO-TSÉ, EPICURO, SAN PABLO, NIETZSCHE, HEIDEGGER, VATTIMO, MAFFESOLI, CASTORIADIS, PANIKKAR y otros. Barcelona, España: Anthropos

Editorial y Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM, 2006.

ORTIZ, M., MEDINA, S., y DE LA CALLE, C.: Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. En OREJUDO, J.P. (Coord.) Perspectiva educativa y cultural de "juegos de rol". En Revista Teoría de la Educación: Educación y cultura en la Sociedad de la Información: España: Universidad de Salamanca, Vol. 11, Nº 3, 2010.

PICADO, F.: *Didáctica general. Una perspectiva integradora*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal, 2006.

PNUD: Informe sobre desarrollo humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. Madrid, Mundi-Prensa, 2004.

POPKEWITZ, T., PITMAN, A., BARRY, A.: El Milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. Traducción: Antonio Ballesteros Jaraíz.

REIG TAPIA, A.: La depuración intelectual del nuevo estado franquista. En: Revista de Estudios Políticos, España: Nueva Época, Núm. 88, Abril-Junio 1995.

Revista de Educación 291. Formación general, conocimiento escolar y reforma educativa (I). Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), enero-abril 1990

RÍOS, J.: Conocimiento del medio social y cultural. En ZABALA, A. (Coord.), ALZINA, P., y otros: *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona, España: Editorial Graó de IRIF, SL, 2000.

SIERRA y ARIZMENDIARRIETA, B. y PÉREZ, M.: La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. En: Revista de Educación, España: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, Nº 342, Enero-Abril, 2007.

TABER, B. Jóvenes y ciudadanía; autoridad y violencia. En KORINFELD, H. (Dir.) Conflictos y violencia en los ámbitos educativos.

Revista Ensayos y Experiencias, Argentina: Ediciones Novedades Educativas, Año 7, Nº 35, Septiembre-Octubre, 2000.

TAMAYO, Juan. Gol en propia puerta. EL PAÍS, 12-09-07

TRILLA, J. y NOVELLA, A.: Educación y Participación Social de la Infancia. España, Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 26, 2001.

UNIVERSIDAD DE MURCIA: Intervención socioeducativa en drogo dependencias. En GARCÍA M., A. y SÁNCHEZ L., A. (eds.): *Drogas, Sociedad y educación*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2005.

VALLE, J,: La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico, España, Revista Española de Educación Comparada, 10, 2004.

VILANOU T., C.: Jerusalén en la historia: el pensamiento neohebraico, material impreso (por atención del autor).

LEYES Y NORMAS CONSULTADAS

CONSTITUCIÓN NACIONAL ESPAÑOLA DE 1978

CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO DEL 20 DE NOVIEMBRE DE 1989

CONVENCIÓN RELATIVA A LA LUCHA CONTRA LA DISCRIMINACIÓN EN LA ESFERA DE LA ENSEÑANZA DE 1960

DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS
LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

LA LEY ORGÁNICA 4/2000, *SOBRE LOS DERECHOS Y LIBERTADES DE LOS EXTRANJEROS EN ESPAÑA Y SU INTEGRACIÓN SOCIAL*

ORDEN ECI/2220/2007, DE 12 DE JULIO, POR LA QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO Y SE REGULA LA ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES DE 1966

PROTOCOLO ADICIONAL AL CONVENIO EUROPEO PARA LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LAS LIBERTADES FUNDAMENTALES, DE 30 DE MAYO DE 1952

REAL DECRETO 1513/2006, DE 7 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

REAL DECRETO 1631/2006, DE 29 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (BOE DEL 05-01-2007)

RECOMENDACIÓN 12 DEL COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA A LOS ESTADOS MIEMBROS SOBRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, 2002.

TRATADO DE LA CONSTITUCIÓN PARA EUROPA

UNESCO: *CONVENCIÓN CONTRA LA DISCRIMINACIÓN EN EDUCACIÓN* DE 1960

WEBGRAFÍA

ACTA ÚNICA EUROPEA.

<http://servicios.elcorreodigital.com/especiales/ue-50-aniversario/pdf/02-2d-acta-unica-europea.pdf>

AJA FERNÁNDEZ, E. y LARIOS PATERNA, M^a. J.: Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español. En <http://www.educacion.es/cesces/ponencia-eliseo-aja.htm>

BOZU, Z.: El perfil de las competencias profesionales del profesorado de la ESO. Tomado de http://www.oei.es/docentes/articulos/perfil_competencias_profesionales_profesorado_eso_bozu.pdf

CASTAÑÓN, A., *Al margen de las lecciones de Steiner*, México, Letras Libres, N^o 86, Feb, 2006, en <http://www.letraslibres.com/index.php?num=86&rev=1>

GARCÍA ROCA, Joaquín. *Educación para la ciudadanía.* En www.fespinal.com

GIMÉNEZ ROMERO, Carlos. Pluralismo Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. <http://www.redeseducacion.net>

GIMENO SACRISTÁN, J.: *¿Quién fracasa cuando hay fracaso escolar?*, En <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/gimeno.pdf>

HERNÁNDEZ, C.: II seminario taller sobre el perfil del docente y estrategias de formación. San Salvador del 6 al 8 de diciembre de 1999. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Tomado de <http://www.oei.es/de/cah.htm>

MAYOR, F.: Libertad y ética en la Convivencia Social Democrática. Discurso como Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en Madrid, el 25 de Noviembre de 1995. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001022/102218S.pdf>

Novella, Càmarà, Anna. La participació social de la infància a la ciutat: Estudi sobre l'experiència de l'ajuntament de Sant Feliu de Llobregat. Tesis Doctoral. Barcelona, setembre 2005. <http://www.tesisenxarxa.net>

ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/07/21/pdfs/A31680-31828.pdf>

PALOS R., J.: Educación y Cultura de Paz. Programa Educación en Valores de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En <http://www.oei.es/valores2/palos1.htm>

Programa de Convivencia y Mediación Escolar. Generalitat de Catalunya. http://www.xtec.cat/lic/convivencia/valors/documents/convivencia_secun.pdf

Proyecto DeSeCo: “Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales”. En <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/pdf>.

RED EURYDICE. La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo, Informe.

RELACIÓN DE ANEXOS

Los anexos, relativos a nuestro trabajo de campo, acompañan el presente estudio en un volumen separado. La intención de tal separación es facilitar la consulta, confrontación y verificación de los corpus y su relación con los análisis e interpretaciones hechos a los mismos a partir de la categorización realizada.

Tal volumen de anexos contiene:

ANEXO 1: Notas de Campo. Caso “A”. IES “Gal-la Placidia”

ANEXO 2: Relación de Categorías aplicadas a las Notas de Campo. Caso “A”. IES “Gal-la Placidia”

ANEXO 3: Notas de Campo. Caso “B”. IES “Valldemossa”

ANEXO 4: Relación de Categorías aplicadas a Notas de Campo. Caso “B”. IES “Valldemossa”

ANEXO 5: Entrevista. Caso “A”. IES “Gal-la Placidia”

ANEXO 6: Entrevista. Caso “B”. IES “Valldemossa”

ANEXO 7: Ejercicio de valoración. Caso “B”. Alumnos del 3º “A” IES “Valldemossa”

ANEXO 8: Ejercicio de valoración. Caso “B”. Alumnos del 3º “C” IES “Valldemossa”

ANEXO 9: OTROS

RELACIÓN DE CUADROS

	Pág
Cuadro Nº 1: Resúmenes de artículos de prensa	35
Cuadro Nº 2: Evolución cualitativa de las acciones de la Unión Europea. Programas	216
Cuadro Nº 3: Propuestas de la Unión Europea para la construcción de la dimensión europea de la enseñanza	226
Cuadro Nº 4: Modelos de Educación para la Ciudadanía	231
Cuadro Nº 5: Resumen de los contenidos de la EpC en cinco libros de texto recomendados	312
Cuadro Nº 6: Resumen de los objetivos generales y específicos, contenidos y evaluación por competencias, establecidos en el Real Decreto 1631/2006 para la EpC	333
Cuadro Nº 7: Tabla de Categorización	467

SUMARIO

	Pág.
ÍNDICE	3
DEDICATORIA	5
AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	9
I. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS COMO MATERIA DEL CURRÍCULO FORMAL	25
Introducción	27
<u>1. PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA</u>	29
1.1. Planteamiento del problema.....	33
1.2. La asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en el contexto español. La situación del debate.....	38
1.3. Justificación del estudio.....	49
<u>2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</u>	55
2.1. Hipótesis de la investigación.....	58
2.2. Objetivos de la investigación.....	59
II. ORÍGENES, PRECEDENTES Y COMETIDOS LEGALES Y PEDAGÓGICOS DE LA ASIGNATURA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS	63
Introducción	65
<u>3. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN</u>	67
3.1. Documentos fundamentales del derecho a la educación.....	74
3.2. El sistema educativo español. Breve reseña histórica.....	81
3.3. Principios de la educación.....	105
3.3.1. Principios de la educación establecidos en el artículo 27 de la	

Constitución española de 1978.....	106
3.3.2. Principios de la educación establecidos en el artículo 1 de la Ley Orgánica de Educación de 2006.....	113
3.4. Fines de la educación.....	126
4. <u>LA FORMACIÓN CIUDADANA: UN ELEMENTO ESENCIAL PARA LA CONVIVENCIA</u>.....	135
4.1. Los Derechos Humanos.....	140
4.2. Los derechos de los niños, niñas y adolescentes.....	149
4.3. La Participación y sus dimensiones.....	160
4.3.1. Dimensión legal y jurídica de la Participación.....	167
4.3.2. Dimensión pedagógica de la Participación.....	171
4.4. La Convivencia Ciudadana.....	178
4.4.1. La Violencia en sus diversas formas	184
4.4.1.1. Tipos de Violencia.....	189
4.4.1.2. Causas de la violencia.....	192
4.4.1.3. Violencia en la escuela.....	200
4.4.2. La cultura de la paz.....	209
4.5. Los Valores.....	219
4.5.1. El educador y la educación en valores..	227
4.5.2. Las cuestiones controvertidas.....	268
4.5.3. La diversidad lingüística y cultural en el aula.....	273
5. <u>LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA UNIÓN EUROPEA EN TORNO A LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA</u>.....	287
5.1. Algunos programas que señalan el <i>crecimiento cualitativo de la UE</i> en el campo educativo.....	294
5.2. Competencias de la Unión Europea en el diseño de las políticas educativas de los Estados miembros.....	301
5.3. Modelos de educación para la ciudadanía.	307
5.4. Breve acercamiento a la historia de la Educación para la Ciudadanía.....	312

5.4.1. La Educación para la Ciudadanía en la Antigüedad.....	313
5.4.2. La Educación para la Ciudadanía en la Ilustración.....	320
5.4.3. La Educación para la Ciudadanía en el Siglo XX.....	325
6. <u>LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS EN ESPAÑA. LOS COMETIDOS CURRICULARES DE LA ASIGNATURA</u>.....	351
6.1. ¿Qué es Educación para la Ciudadanía?.....	352
6.1.1. Ciudadanía: una palabra polisémica.....	354
6.1.2. El concepto de ciudadanía en algunos libros de texto de España.....	356
6.2. Los cometidos curriculares de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en España.....	364
6.2.1. El Real Decreto 1513 de 7 de diciembre de 2006: La Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en la Educación primaria.....	365
6.2.2. El Real Decreto 1631 de 29 de diciembre de 2006: La Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en la Educación secundaria obligatoria.....	373
6.2.2.1. Los objetivos de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en la ESO.....	374
6.2.2.2. Los contenidos de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en la ESO.....	391
6.2.2.3. Las competencias de la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en la ESO.....	406
6.2.2.4 Aspectos pedagógicos previstos para la asignatura.....	422
6.2.3. El método didáctico.....	433
6.2.4 La formación del profesorado.....	446

III. METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA.....	455
Introducción.....	457
7. <u>JUSTIFICACIÓN DEL MÉTODO</u>.....	461
7.1. Fundamentación teórica.....	463
7.2. La elección del método etnográfico.....	471
7.2.1. <i>Hacer etnografía</i>	474
7.2.1.1. Objeto de la etnografía.....	476
7.2.1.2. Objeto de análisis del investigador etnográfico.....	478
7.2.2. <i>Hacer etnografía</i> en el aula.....	479
7.2.2.1. El objeto de la etnografía educativa.....	482
7.2.2.2. Características de la etnografía educativa.....	484
7.3. La observación no participante.....	487
7.3.1. Directrices de la observación no participante.....	490
8. <u>LA ETNOGRAFÍA EN EL AULA: EL TRABAJO DE CAMPO</u>.....	493
8.1. El Diseño.....	497
8.1.1. La selección de la muestra.....	501
8.1.2. Presentación de los escenarios seleccionados.....	503
8.1.3. Instrumentos de recogida de información.....	512
8.1.3.1. Las notas de campo.....	516
8.1.3.2. La entrevista.....	520
8.2. El análisis de la información.....	527
8.2.1. La transcripción.....	529
8.2.2. La descripción y redacción.....	532
8.2.3. La interpretación teórica.....	537
 IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN E INTERPRETACIÓN TEÓRICA DE LOS DATOS OBTENIDOS.....	 543
Introducción.....	545

<u>9. CATEGORÍAS Y SUB-CATEGORÍAS UTILIZADAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS NOTAS DE CAMPO</u>	551
9.1. La Convivencia en el aula.....	555
9.1.1. Los Conflictos.....	556
9.1.2. Las Medidas disciplinarias.....	568
9.1.3. La Violencia.....	582
9.1.4. La hora de la clase.....	596
9.2. Temas y Contenidos desarrollados.....	601
9.2.1. El primer bloque de contenidos.....	605
9.2.2. El segundo bloque de contenidos...	607
9.2.3. El tercer bloque de contenidos.....	610
9.2.4. El cuarto bloque de contenidos.....	611
9.2.5. El quinto bloque de contenidos.....	613
9.3. El Método Didáctico.....	616
9.3.1. Entrega y lectura de fotocopias.....	617
9.3.2. Técnica de preguntas y respuestas.	626
9.3.3. El Debate y el trabajo en equipos....	639
9.3.4. Los Deberes.....	655
9.3.5. La Evaluación.....	681
9.4. Los Valores.....	699
9.4.1. Diversas posiciones frente a la normativa, el respeto, la solidaridad y las drogas.....	702
9.4.2. Implicación del educador en la defensa de los valores consensuados.....	708
9.4.3. Implicación del educador ante cuestiones controvertidas.....	718
9.4.4. Estrategias de Integración ante la diversidad lingüística y cultural en el aula.....	742

<u>10. CATEGORÍAS UTILIZADAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LAS ENTREVISTAS</u>	755
10.1. El perfil del docente que dicta la asignatura.....	763
10.2. Importancia de la investigación educativa en la profesión docente.....	771

10.3. La formación del profesorado en relación a la asignatura.....	775
10.4. Importancia de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.....	782
10.5. Importancia que tienen las metodologías de enseñanza en el desarrollo de la asignatura.....	788
10.6. Importancia de la evaluación en el desarrollo de la asignatura.....	802
11. <u>ANÁLISIS DE LOS CORPUS OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DE UN EJERCICIO DE VALORACIÓN A LOS ALUMNOS DEL IES VALLDEMOSSA</u>.....	821
11.1. ¿Qué entiendes por ciudadanía?.....	824
11.2. ¿Cuándo nace el concepto de ciudadano y con qué está relacionado?.....	837
11.3. Describe las actividades hechas en relación a la familia y haz la valoración.....	842
11.4. Describe las actividades hechas en relación a las escaleras de vecinos y haz la valoración.....	859
11.5. Valora de 0 a 10 la dinámica y el contenido de esta materia y haz propuestas de mejora. Justifica la nota.....	874
12. <u>CONCLUSIONES</u>.....	911
12.1. En cuanto a las preguntas de la investigación.....	915
12.1.1. Preguntas de orden ético, moral y filosófico.....	916
12.1.2. Preguntas de orden psicológico.....	924
12.1.3. Preguntas de orden pedagógico.....	932
12.2. En relación a las hipótesis de investigación.....	947
12.3. En cuanto a los objetivos de la investigación.....	960

LÍNEAS DE FUTURO	979
BIBLIOGRAFÍA	985
RELACIÓN DE ANEXOS	1009
RELACIÓN DE CUADROS	1011
SUMARIO	1013