



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

III JORNADAS

DE COOPERACIÓN IBEROAMERICANA SOBRE

Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos

SAN JOSÉ DE COSTA RICA :::: 24 AL 28 DE NOVIEMBRE, 2008

CON LA COLABORACIÓN DE

IIDH

Instituto Interamericano
de Derechos Humanos



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Proyecto auspiciado por el Ministerio de Educación de España
Organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO
para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO - Santiago)
Con la colaboración del Instituto Interamericano de Derechos
Humanos (IIDH).

Raúl Pardo Hernández, Enrique Rodríguez y Carlos Mayordomo
(Ministerio de Educación de España), Ana María Rodíno
y Randall Brenes (Instituto Interamericano de Derechos
Humanos)

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto
publicado siempre que se indique la fuente.

Los autores y las autoras son responsables por la selección y
presentación de los hechos contenidos en esta publicación,
así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son,
necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la
Organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la
presentación de los datos que en ella figuran no implican,
de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al
estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas,
o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o
límites.

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO
para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Diseño y diagramación
Ximena Milosevic y Ana María Baraona

ISBN: 978-956-322-011-7

Impreso por Salesianos Impresores S.A.
Santiago de Chile, julio de 2009

III JORNADAS DE COOPERACIÓN
IBEROAMERICANA SOBRE

Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos

SANTA JOSÉ DE COSTA RICA ::: 24 AL 28 DE NOVIEMBRE, 2008

CON LA COLABORACIÓN DE

IIDH
Instituto Interamericano
de Derechos Humanos

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| PRESENTACIÓN | 7 |
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| PONENCIAS Y PRESENTACIONES | 21 |
| CONFERENCIA INAUGURAL | |
| Educar para la vida y la convivencia ::: LEONARDO GARNIER | 23 |
| EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS / PONENCIAS | |
| El derecho a la educación ::: TERESITA ESCOTTO | 31 |
| El derecho a ser educado en derechos. Fundamento, sentido y promoción ::: ANA MARÍA RODINO | 39 |
| EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA / PRESENTACIONES | |
| Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela ::: CAROLINA HIRMAS | 56 |
| Educación para la ciudadanía: valores y competencias básicas ::: FLORENCIO LUENGO | 137 |
| Gestión ética de la escuela desde y para la convivencia escolar ::: MARÍA CECILIA FIERRO | 166 |
| La construcción de normas de convivencia y disciplina desde una pedagogía de la confianza ::: RICARDO HEVIA | 182 |
| EXPERIENCIA PRÁCTICA | |
| Proyecto <i>El Cole en nuestras manos</i> , Costa Rica | 193 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | |
| SÍNTESIS DE LOS TRABAJOS EN GRUPO | 209 |
| Con relación al tema de Educación en derechos humanos | 210 |
| Con relación al tema de Educación para la paz y la convivencia democrática | 213 |
| Cuadro resumen de recomendaciones y estrategias a seguir | 219 |
| ANEXOS | |
| Anexo 1 : Lista de participantes | 224 |
| Anexo 2 : Programa y acto de inauguración | 225 |



PRESENTACIÓN

Desde su fundación la UNESCO ha tenido como principio orientador de todas sus actividades *fundar en la mente de las personas los baluartes de la paz*. Esta es también la aspiración de muchas de las reformas educativas en el mundo: educar a todas las personas en y para el ejercicio de los derechos humanos.

De igual manera el Ministerio de Educación de España han establecido como una de sus prioridades favorecer el desarrollo de una cultura de paz. En el año 2005 se aprobó la Ley de Fomento de la Educación y Cultura de Paz, en función de la cual el ministerio ha desplegado múltiples iniciativas para que los países iberoamericanos fortalezcan sus políticas educativas orientadas al desarrollo de competencias para la paz, la convivencia democrática y el respeto de los derechos humanos. Entre ellas, en los últimos años ha implementado tres Jornadas de Cooperación con Iberoamérica en Educación para la Paz: la primera en Cartagena de Indias, Colombia (2006); la segunda en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia (2007); y la tercera en San José de Costa Rica (2008).

Para llevar a cabo estas jornadas, el Ministerio de Educación de España ha establecido una alianza de cooperación con la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago, y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y en la última jornada con el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) de Costa Rica.

A estas jornadas han asistido representantes de los ministerios de Educación de la región que atienden o son responsables de los programas y/o proyectos de educación para la paz, la convivencia democrática y de educación en derechos humanos.

El propósito de estas jornadas ha sido iniciar la elaboración de un Plan Iberoamericano de Educación para la Paz que permita programar actividades conjuntas entre los países, enriquecerse con las experiencias evaluadas como exitosas, apoyarse mutuamente, intercambiar conocimientos y, a futuro, crear redes de conocimiento, colaboración e intercambio entre los funcionarios de los ministerios.

Toda esta acción apunta a reforzar el sentido último de las reformas educativas, cual es el de mejorar la convivencia entre las personas y los pueblos, fortalecer las democracias y asegurar el respeto de todos los derechos humanos, políticos, sociales, económicos y

culturales. Es necesario mejorar la eficacia de los aprendizajes y la eficiencia de los sistemas, pero todo se reduciría a una acción muy limitada si no se tuviera como resultado de las reformas el mejoramiento de indicadores que muestren progreso en la convivencia democrática y el afianzamiento de la paz, que es donde descansa el principio y fin de la educación que queremos para nuestros niños, niñas y jóvenes.

En esta tarea estamos comprometidos y empeñados tanto el Ministerio de Educación de España como la UNESCO.



INTRODUCCIÓN

RICARDO HEVIA :: OREALC/UNESCO SANTIAGO

En esta introducción a las *III Jornadas de Cooperación con Iberoamérica en Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* quiero partir, en primer lugar, situando los desafíos que las políticas educativas enfrentan en América Latina de cara a los principales problemas económicos, sociales, políticos y culturales de la región. Luego describiré en forma breve el trabajo que en esta materia hemos venido haciendo como UNESCO en América Latina, desde la perspectiva de la demanda por una educación de calidad para todos. Para terminar, explicaré lo realizado en las dos anteriores Jornadas, los objetivos, el programa y la metodología que se utilizaron en esta oportunidad, así como un resumen de las intervenciones en el acto inaugural ⁽¹⁾.

LA SITUACIÓN DE AMÉRICA LATINA Y LOS DESAFÍOS PARA UNA EDUCACIÓN ORIENTADA A LA PAZ, LA CONVIVENCIA Y LOS DERECHOS HUMANOS

La misión fundamental de la UNESCO es trabajar por construir y consolidar la paz en el mundo a través de la educación, la ciencia y la cultura. En el artículo 1 de la Constitución de la UNESCO ⁽²⁾, parafraseando una frase de Gabriela Mistral, se lee: *“si las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”*.

Más que por la guerra, hoy la paz se ve amenazada en nuestro continente por la pobreza, la desigualdad, la corrupción y la debilidad democrática de nuestras instituciones ⁽³⁾.

1 La programación completa se puede consultar en el Anexo 2.

2 Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, versión electrónica en español, <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>, consultada por última vez el 23 de abril de 2009.

3 Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Buenos Aires, Argentina, Educación de Calidad para Todos, 2007.

En efecto, prácticamente la mitad de los 500 millones de personas que viven en nuestro continente lo hacen en situación de pobreza o pobreza extrema, lo que sin duda se agravará por la crisis financiera que azota a gran parte del mundo, y de la que nuestros países no escaparán. A pesar de que como región en los últimos cuatro años estábamos mostrando índices de mejoramiento económico, ahora comenzamos –como Sísifo– a rodar pendiente abajo.

Si la pobreza es grande, la desigualdad es aún mayor. En nuestra región el 10% más rico supera en 20 veces o más el ingreso del 40% más pobre. América Latina es el continente más desigual del mundo. En él se da una concentración brutal de la riqueza, una vergonzosa distribución de los ingresos y una abismante desigualdad de oportunidades.

La situación de pobreza y desigualdad constituye una violación a la dignidad humana, porque bajo esas condiciones se vive en el temor, en la inseguridad, se es discriminado y excluido de los beneficios sociales. Es muy difícil que las personas en esas condiciones puedan ejercer el derecho a ser libres. Son estas desigualdades las que atentan contra la posibilidad de muchos de alcanzar una calidad de vida decente y ejercer sus legítimos derechos.

La pobreza y la desigualdad han llevado a los pobres a vivir en una situación de exclusión social, que se expresa en altos grados de marginalidad y violencia. Cada día más se agranda la brecha entre ricos y pobres, indígenas y no indígenas, afrodescendientes y blancos, situación que se convierte en un caldo de cultivo para la fragmentación social y el incremento de la violencia. América Latina tiene índices que la hacen aparecer como una de las regiones más violentas del mundo.

Esta situación social se expresa también en una frustración de la gente respecto a la eficacia de los gobiernos democráticos en mejorar las condiciones de vida de la población. En América Latina la valoración de la democracia es frágil y la satisfacción por la democracia es aún menor. Encuestas regionales sostienen que mientras el 72% de la población opina que la democracia es el único camino para llegar al desarrollo, sólo el 29% se siente satisfecho con su funcionamiento.

Un factor explicativo de este descontento es la percepción que la población tiene de la corrupción. Ella es un factor de inestabilidad política y económica. La corrupción va de la mano de la pobreza, dado que por su causa no llegan los flujos de capitales que se necesitan para incrementar la producción y generar más riqueza.

Ante esta situación, la pregunta que tenemos que hacernos los educadores es cómo las políticas educativas pueden contribuir a generar mayor riqueza, aumentar la cohesión social, combatir la corrupción, prevenir la violencia, promover una mayor inclusión social, consolidar la democracia y fomentar la paz.

Estas preguntas se resumen en cómo incorporar en las políticas educativas un enfoque de la educación como derecho humano, que posibilite el ejercicio de los demás derechos humanos, amplíe las capacidades de las personas para el ejercicio de su libertad, consolide comunidades pluralistas basadas en la justicia, y contribuya a construir en la mente de hombres y mujeres los baluartes de la paz.

Este desafío que se le presenta hoy al sector educación en nuestro continente es relevante y pertinente, puesto que la paz se funda en el respeto a la dignidad de las personas y en el



ejercicio de la democracia, y la educación tiene mucho que aportar a la formación integral del individuo y a la construcción de una sociedad democrática basada en el respeto a la dignidad de todos los seres humanos.

En efecto, la escuela es el primer lugar de la convivencia ciudadana. Es en ella donde aprendemos a ser buenos o malos ciudadanos, porque en la escuela nos enfrentamos por primera vez con personas de nuestra edad, con quienes tenemos que aprender a llegar a acuerdos para organizar nuestras vidas.

La escuela es un escenario clave donde a los alumnos se le presentan las confrontaciones de la sociedad, con sus amenazas de exclusión, marginación y agresión, por un lado, y con las oportunidades de aprender maneras de enfrentarlas, por otro.

Algunas escuelas pueden haberse convertido o llegar a convertirse en escuelas de violencia. Del mismo modo que se puede aprender en ellas la solidaridad, el respeto a la diversidad o la honradez, puede aprenderse en ellas también la violencia, la intolerancia, el chantaje y la corrupción.

Las competencias para ser ciudadanos se aprenden. Y la mejor manera de hacerlo es consolidar una cultura democrática en el sistema escolar. Es decir, en la escuela se aprende a ser ciudadano mediante el ejercicio práctico de la democracia.

Desarrollar en los escolares las competencias intelectuales, afectivas y sociales para la relación con los otros es materia de naturaleza emocional y afectiva; moral y ética; ciudadana y democrática.

Una cultura democrática descansa:

- En la disposición y en las competencias para participar en la vida de la comunidad que desarrolle la población;
- En la valoración de la libertad propia y la de los demás;
- En la valoración de la justicia;
- En el conocimiento de los derechos y obligaciones de las personas.

EL TRABAJO DE LA UNESCO EN EDUCACIÓN CIUDADANA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS

Ahora bien, en la UNESCO hemos hecho un análisis de políticas educativas sobre convivencia escolar en el contexto más amplio de las políticas sobre calidad de la educación. Hemos definido la calidad de la educación sobre la base de cinco dimensiones estrechamente relacionadas entre sí, interdependientes y todas componentes esenciales del concepto, al punto que no se podría hablar de calidad si alguna de ellas fuera deficitaria. Ellas son: la *relevancia*, la *pertinencia*, la *equidad*, la *eficacia* y la *eficiencia* (UNESCO, 2007).

Para el tema que nos ocupa, de todas estas dimensiones nos interesa destacar aquí la relevancia. Ella tiene que ver con la importancia de lo que se enseña, tanto para el sujeto que aprende como para la sociedad en su conjunto. Es relevante una educación en que los estudiantes

aprenden lo que el Informe Delors llama los cuatro pilares del aprendizaje para el siglo XXI: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser* (UNESCO, 1996).

En la Oficina Regional de Educación de la UNESCO hemos analizado los contenidos de las políticas educativas de los países a través de las leyes generales de educación y de los currículos oficiales desde la perspectiva de estos componentes de la calidad de la educación. De este análisis deducimos que los pilares menos considerados en los planes y programas de estudio son dos: el “aprender a hacer” y el “aprender a ser”.

También encontramos que en los currículos se le da mucha importancia a la dimensión del “aprender a vivir juntos”, en particular a la formación ciudadana, al conocimiento y ejercicio de los derechos humanos y al respeto a la diversidad. Sin embargo, dentro del concepto de “convivir” se enfatiza muy poco la dimensión ética del vivir juntos, por ejemplo, el valorar y actuar con justicia, basándose en la transparencia y en la honestidad. Llama la atención que en un continente con las elevadas tasas de corrupción que detenta, los currículos no tengan como objetivo que nuestros alumnos y alumnas aprendan a ser honestos y actuar con transparencia.

Por otra parte, el “aprender a vivir juntos” aparece más en los ejes transversales del currículo, que como materia disciplinar. Y cuando ello ocurre, no se explicita bien cómo trabajar estos contenidos en los programas de estudio. Son pocos los países en que se han integrado los contenidos curriculares transversales en los sectores de aprendizajes. Es más, los contenidos curriculares sobre democracia y ciudadanía debieran ampliarse a todos los niveles y espacios educativos, y reflejarse en el clima de aula y en toda la gestión institucional de la escuela. La enseñanza de la democracia se debiera repensar en forma integral y sistémica, y desarrollarla como asignatura y, al mismo tiempo, como eje transversal del currículo.

Aunque las constituciones de nuestros países y las leyes generales de educación declaran la igualdad de las personas en dignidad y derechos y la eliminación de toda práctica discriminatoria, las normativas no precisan regulaciones y sanciones a quienes quebrantan estas disposiciones. Tampoco se establecen instancias de vigilancia y de garantía sobre estos derechos. Además, pocos países tienen normativas para eliminar los estereotipos y discriminaciones en los textos de estudio.

Finalmente, nuestras investigaciones concluyen que en las universidades pedagógicas e institutos de formación de maestros tampoco se le presta mayor atención a estos temas ni se contemplan ramos específicos para preparar a los futuros docentes en esta materia.

¿A qué se debe, entonces, esta distancia entre las buenas intenciones de las políticas educativas a nivel del discurso y los escasos instrumentos o mecanismos de control y vigilancia que debilitan el ejercicio práctico de estas orientaciones educativas?

La investigadora Isidora Mena ⁽⁴⁾, de la Universidad Católica de Chile, busca explicarse esta contradicción y se pregunta por qué en la vida cotidiana de las escuelas se hace tan difícil abordar los temas de la educación para la paz, la convivencia y los derechos humanos. Ella ofrece tres hipótesis para explicar este fenómeno:

4 I. Mena, Intervención en un panel en el *seminario sobre Educación, Derechos Humanos y Convivencia Democrática*, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, noviembre de 2008.



- En primer lugar, hay un conflicto entre el éxito que esperan los muchachos y las familias tener en la escuela y el éxito que fomenta este otro enfoque de convivencia y de paz. Para muchos el “éxito” hoy no pasa por el respeto y ejercicio de los derechos humanos, sino por el individualismo. Hay un conflicto de intereses entre lo que muchos padres y estudiantes desean y lo que la escuela se propone enseñar en este dominio.
- En segundo lugar, la cultura escolar es autoritaria y, por tanto, antitética al discurso de los derechos humanos, de la responsabilidad y de la participación del sujeto en la construcción de su autonomía moral. Nuevamente se enfrentan aquí valores sociales en pugna con los métodos de enseñanza y aprendizaje que prevalecen en la vida escolar.
- En tercer lugar, el tipo de discurso que predomina en la escuela es teórico y academicista. En cambio la educación para los DDHH se funda en la acción y en la convivencia práctica. El discurso academicista de la escuela tradicional entra en confrontación con este otro de carácter más bien experiencial.

No obstante estas dificultades, las recomendaciones para incorporar en las políticas educativas de nuestra región la perspectiva de la educación para la paz, los derechos humanos y la convivencia democrática son absolutamente claras, y la UNESCO se hace cargo de ellas. Es así como en la última reunión de ministros de educación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe-PRELAC- realizada en Buenos Aires, el 2007, los ministros recomendaron, entre otros aspectos:

- Enfatizar las políticas de equidad.
- Preparar a los estudiantes para el ejercicio de la ciudadanía.
- Promover la inclusión, la diversidad y la cohesión social.
- Reforzar la regulación de los estados para evitar y combatir la discriminación.

Del mismo modo es importante destacar algunas de las características que una política de educación para la paz, los derechos humanos y la convivencia democrática debieran tener. Entre ellas, que esta educación sea:

- *Integral*: Debe incidir en todo el desarrollo del estudiante: en el nivel cognitivo, social, emocional, y en la construcción de sus valores y actitudes.
- *Sistémica*: Debe entrar en relación y ser interdependiente con todos los procesos. formativos, y desarrollar sinergias con todos ellos.
- *Acumulativa*: Los nuevos aprendizajes deben descansar sobre los aprendizajes anteriores. Mientras más temprano éstos se inicien, tanto mejor.
- *Basarse en la cotidianidad*: Se debe prestar mucha atención al currículo oculto y a los valores que se juegan en las relaciones cotidianas, no oficiales.
- *Un sistema integrado de oportunidades* a partir de los intereses de los estudiantes.
- Tanto el *clima pedagógico como los estándares académicos* son cruciales para la formación en este ámbito.
- El aprendizaje de la democracia se juega a través de un *modelo de conducta*.

Esto último es importante dado que, en gran medida, los niños aprenden imitando –para bien y para mal– la conducta de sus mayores, entre ellos, la de sus profesores. Y algunas investigaciones sobre docentes han demostrado que ellos tienen actitudes y conductas no siempre dignas de imitar. Por ejemplo, la propia intolerancia de los maestros ayuda a reproducir la intolerancia en sus estudiantes. De acuerdo a un estudio del IIFE de Buenos Aires, el 20% de los maestros en Uruguay, el 35% en Argentina y el 55% en Perú, no aceptarían tener un homosexual como vecino. En esa misma proporción los docentes discriminan a los extranjeros y a los pobres.

También en la cultura institucional de la escuela hay mucha corrupción y es difícil que, en este contexto, los estudiantes aprendan a ser honestos. De acuerdo a estudios de percepción de la corrupción, en un país centroamericano los pagos ilegales y el soborno en la escuela son dos veces mayores que en los centros de salud y tres veces más que en la policía. Se trata de que la educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos no deba ser sólo teórica, sino que estar basada en la propia conducta de los maestros y demás actores de la comunidad educativa.

Para avanzar entonces en la formación de una ciudadanía democrática en la escuela se deben:

- Definir las competencias que constituyen una ciudadanía democrática efectiva.
- Identificar las brechas entre esa ciudadanía y los conocimientos, habilidades y actitudes de los jóvenes.
- Promover foros democráticos con las familias y todos los actores de la vida escolar.
- Identificar experiencias exitosas.
- Profundizar el estudio de la historia y recuperar la memoria.
- Desarrollar y evaluar programas de formación de profesores.
- Crear redes de apoyo para los docentes y los estudiantes con mayores dificultades.

PROGRAMA, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LAS III JORNADAS.

Ahora bien, sobre la base de los principios mencionados, hemos desarrollado en los dos últimos años dos Jornadas de Cooperación con Iberoamérica financiadas por el Ministerio de Educación de España. La I Jornada la tuvimos en Cartagena de Indias en noviembre de 2006 y la II Jornada en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, en noviembre de 2007. Los objetivos de estas Jornadas fueron la reflexión y el intercambio de experiencias entre los países participantes; el análisis de algunas políticas educativas sobre cultura de paz, convivencia y derechos humanos; y el sentar las bases para hacer un seguimiento de las experiencias de los países.

Los temas tratados en las Jornadas de Colombia y Bolivia se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- Por el pluralismo y contra la discriminación.



- Por la convivencia democrática y contra la violencia.
- Por los derechos humanos y contra la exclusión.

En estas III Jornadas, llevadas a cabo entre los días 24 y 28 de noviembre de 2008 en San José de Costa Rica, organizadas por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte del Gobierno de España, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos de Costa Rica y con la participación de 14 representantes de los ministerios de Educación de 12 países, además de ocho invitados de cuatro países ⁽⁵⁾, se plantearon los siguientes objetivos:

- Acordar un marco conceptual común para abordar el diseño de políticas educativas que fomenten una cultura de paz, de convivencia democrática y de respeto a los derechos humanos.
- Diseñar un plan conjunto de trabajo para el corto y mediano plazo, lo que implica identificar y priorizar algunas recomendaciones de políticas en estos temas.
- Aprobar un modelo de acompañamiento y seguimiento de los acuerdos alcanzados, que involucra establecer una coordinación del trabajo durante el año.

Para alcanzar estos objetivos se trabajó con una metodología de talleres, en que –más que exposiciones de los países– se construyó colectivamente el plan de trabajo a corto y mediano plazo, decidiendo sobre las actividades a desarrollar, sus etapas, los mecanismos de comunicación y seguimiento, de formación y coordinación.

Para ello también sirvió de insumo conceptual la discusión de una matriz de indicadores para la evaluación de la formación en convivencia democrática y cultura de paz. Esta matriz está construida sobre la base de un cruce de tres dimensiones de análisis y tres niveles de observación. Las dimensiones de análisis son: a) el ejercicio del liderazgo, la participación y la organización escolar; b) los procesos de enseñanza y aprendizaje y c) el clima de relaciones, las normas de convivencia y la disciplina. Por su parte los niveles de observación son: a) el espacio del aula; b) el espacio de la escuela o comunidad escolar y c) y el espacio de la relación de la escuela con su entorno social.

El programa de trabajo se compuso de dos bloques: el primero contenía la reflexión sobre el *derecho humano a la educación y la educación en derechos humanos* y se discutió sobre cómo llevar a la práctica el programa de Naciones Unidas sobre Educación en Derechos Humanos. En el segundo bloque se discutió cómo llevar adelante políticas sobre *educación para la paz y la convivencia democrática* a partir del análisis de la matriz de indicadores que recién se explicó. Estos dos bloques están estrechamente relacionados entre sí. No olvidemos que no hay educación para la paz sin derechos humanos; y que no hay paz sin convivencia democrática.

La metodología de trabajo que se usó fue la misma para ambos bloques. Se presentaron exposiciones sobre estos temas y luego se reflexionó en grupos a partir de las experiencias de los proyectos existentes en cada ministerio, siempre con la idea de ir construyendo un

5 Ver listado en Anexo 1.

programa común de trabajo a corto y mediano plazo. Se destacó la importancia de aportar a la construcción colectiva desde las propias experiencias.

En el primer bloque las presentaciones las realizaron Teresita Escotto, de UNESCO San José y Ana María Rodino, del Instituto Interamericano de Derechos Humanos. En el segundo tema las presentaciones se hicieron sobre la base de la matriz conceptual para construir indicadores de convivencia democrática. Las presentaciones fueron hechas por Carolina Hirmas, de la OREALC/UNESCO Santiago, Florencio Luengo, del proyecto Atlántida de España, Cecilia Fierro de la Universidad Iberoamericana de León, México y Ricardo Hevia de la OREALC/UNESCO Santiago. En la última sesión de la tarde del día jueves 27 de noviembre se presentó una experiencia que el Ministerio de Educación de Costa Rica lleva a cabo: "El Cole en tus manos" ⁽⁶⁾.

ACTO INAUGURAL

Dr. Roberto Cuéllar/IIDH

La discusión sobre seguridad nacional, pobreza y regreso de autoritarismos son elementos comunes a varios países de América Latina. El proceso educativo formal es un instrumento que acorta distancias entre esta situación y la sociedad a la que aspiramos. Revisar el currículo y la práctica escolar desde una perspectiva de los derechos humanos constituye una obligación ineludible de los países que han firmado tratados y convenciones sobre derechos humanos. El Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) tiene el encargo de hacer un recordatorio cotidiano y ofrecer algunas herramientas para que los derechos humanos se practiquen. Por eso el IIDH ha desarrollado una propuesta curricular y metodológica para estudiantes de 10 a 14 años, la que fue presentada en el 2007 a los ministerios de Educación. Los pendientes son muchos y su atención, urgente. Sin embargo, la educación no lo puede todo. Decir que la educación es precondition del ejercicio de otros derechos es desafiante. En la educación se juega el compromiso de la ciudadanía con los derechos humanos. En esta función, el compromiso del magisterio juega un papel primordial.

Dr. Leonardo Garnier/Ministro Educación Costa Rica

Todo lo relativo a la Educación Para los Derechos Humanos (EPDH) parece fácil de declarar, pero es siempre muy difícil de llevar a cabo. La EPDH implica un reconocimiento del otro, una apertura a la diferencia. Educar para la convivencia democrática es particularmente difícil. Se trata de crear sistemas de reglas adecuadas y que tengan sentido para todos. La educación, más que sermones, debe ser un ejercicio práctico de convivencia donde se aprenda el respeto irrestricto al otro diferente.

6 Todas estas ponencias, presentaciones y experiencias se exponen como apartados en la presente publicación.

**Dr. Arturo Reig Tapia/Embajador de España en Costa Rica**

Hay que educar no para la paz, sino desde la paz. Los valores cívicos de una convivencia respetuosa tendrán que ser comprendidos y aprendidos a través de vivencias concretas en las escuelas.

Dr. Raúl Pardo Hernández/Ministerio de Educación de España

Para España es un motivo de satisfacción que el IIDH, líder en educación en derechos humanos, sea quien acoja la realización de las III Jornadas de Cultura de Paz. El Ministerio de Educación de España expresa su compromiso con los países iberoamericanos en la construcción de una cultura de paz. Ésta siempre empieza por el rechazo de la violencia como vía de solución a los conflictos. La paz se debe interiorizar culturalmente. Es un proceso lento, supone un cambio de mentalidad individual y colectiva. Es necesario reflexionar sobre cómo construirla desde distintos ámbitos: medios de comunicación, asociaciones, empresas, etc. Las II Jornadas en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, generaron la necesidad de un diagnóstico previo a la elaboración de un Plan de Educación en Derechos Humanos, Convivencia Democrática y Paz. En estas III Jornadas esperamos dar los primeros pasos para realizar un diagnóstico y construir una red que dé continuidad a los trabajos ya realizados.

Dr. Ricardo Hevia/OREALC/UNESCO Santiago

Transmite el saludo del Director Regional de la UNESCO en Santiago de Chile y su beneplácito por contar, una vez más, con la colaboración del IIDH en el desarrollo de estos temas. Plantea la importancia de las III Jornadas como continuación y profundización de las anteriores realizadas en Cartagena de Indias y en Santa Cruz de la Sierra, y los desafíos que ello implica para un trabajo futuro de mediano y largo plazo.

Conferencia inaugural/Dr. Leonardo Garnier, ministro de Educación de Costa Rica ⁽⁷⁾

Desafíos de la educación para la paz, los derechos humanos y la convivencia democrática. Hay temas como la EPDH que pasan a un segundo plano a la hora de asignar los recursos de los ministerios educativos: falta dinero para las artes, así como para la formación ciudadana. Cuando vemos la consecuencia de esta desatención, con la no muy afortunada expresión de “pérdida de valores” de los jóvenes, nos sorprendemos.

Vivir y convivir tienen muchas aristas. Pareciera que la educación tiene que ser en parte para el trabajo y en parte para la convivencia económica, que nos permita sacar partido de nuestro ingenio y recursos. Pero ¿qué pasa con los afectos y la relación con los demás?

¿Qué queremos en Costa Rica? Que los estudiantes aprendan lo relevante y lo hagan bien; competencias científicas, lógicas, matemáticas, históricas, de comunicación. Pero en un mundo en el que casi todo se vale, en que prevalecen el miedo y la inseguridad, educar

7 La ponencia completa se encuentra como apartado en esta publicación.

para la convivencia tiene un significado especial y una importancia determinante. Necesitamos convivir en paz.

Frente a la incertidumbre, la humanidad debe echar mano de las fuerzas que le han ayudado a lo largo de su historia: la ética y la estética, como niveles nunca acabados de la convivencia humana. Educamos para enfrentar la injusticia y las dos fuentes de la pobreza: la ineficiencia y el privilegio. Para vivir sin miedo, estamos en contra de la superstición y de la tiranía. Sólo así trascendemos como individuos y sobrevivimos como especie.

Ética, estética y ciudadanía son los temas de interés nuestro. Educación desde y para la ética significa que los jóvenes sepan cómo conducirse. No podemos educar ni en los valores conservadores ni en la cómoda ambigüedad de los relativistas. ¿Cómo enseñar ética? La ética no se aprende como mera información y conocimiento. Sólo se aprende como vivencia, como creencia, como convicción. Por tanto, tiene que trabajarse a partir de los dilemas éticos históricos que viven los jóvenes. Hay dilemas éticos en el mundo artístico y su resolución implica tomar partido. En este proceso es importante la conformación de distintos criterios, valorar las distintas posiciones y proponer soluciones, no necesariamente únicas.

Queremos una educación ciudadana y para la ciudadanía. Ésta no puede ser sólo una asignatura. Su enseñanza la trasciende. Debe implicar al centro educativo en su conjunto y a la comunidad. Para los jóvenes es muy fuerte la incongruencia en estos tópicos. Necesitamos tomar en serio la educación para la convivencia.

Queremos una educación estética y para la estética. Este es un campo muy menospreciado. Con enormes consecuencias. Quisiéramos que los jóvenes disfrutaran la belleza natural y artística, distinguieran géneros y entendieran las manifestaciones artísticas en un sentido técnico y también histórico. Y, por supuesto, aprender a expresarse artísticamente. Lo mismo puede decirse de la educación física. Educación para el juego y la sana competencia. Disfrutar, apreciar, comprender y expresar el arte y las manifestaciones físicas son fundamentales para transformar los colegios. Que sea una educación contextualizada, relevante, crítica, rigurosa también. Una educación contextualizada significa que está en capacidad de apropiarse del mundo. El contexto de los jóvenes de hoy no se detiene en su barrio o país. Forman parte cada vez más de una comunidad diversa y de jóvenes del planeta.

Finalmente, queremos una educación que trascienda. Que la enseñanza de la ética, estética, de los derechos humanos debe marcar y trascender el currículo. Debemos encontrar la manera de integrar estos temas. No sólo integrar desde las distintas asignaturas, sino envolver al colegio en su conjunto, como un espacio de convivencia que se disfruta y se siente propio. La ética, estética y ciudadanía tiene que trascender la escuela. Sólo al salir de la escuela, ésta puede transformar a la sociedad.



BIBLIOGRAFÍA

Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, versión electrónica en español, <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>, consultada por última vez el 23 de abril de 2009.

UNESCO, *La educación encierra un tesoro*, Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, París, Ediciones de la UNESCO, 1996.

UNESCO, *Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*, Buenos Aires, Argentina, Educación de Calidad para Todos, 2007.



PONENCIAS Y PRESENTACIONES





CONFERENCIA INAUGURAL

EDUCAR PARA LA VIDA Y LA CONVIVENCIA

LEONARDO GARNIER :: MINISTRO DE EDUCACIÓN PÚBLICA :: COSTA RICA

23 ::::: PONENCIAS Y PRESENTACIONES

De acuerdo con la Ley Fundamental de Educación ⁽¹⁾, los fines de la educación costarricense son:

- La formación de ciudadanos amantes de su patria, conscientes de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana,
- Contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana,
- Formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad,
- Estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humana,
- Conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del hombre, las grandes obras de literatura y los conceptos filosóficos fundamentales.

De acuerdo con esos principios, la educación debe formar para la vida en un sentido integral. Sin embargo, vivimos en un mundo –o un momento– en el que la educación ha tendido a encogerse hacia aquellos aspectos que, por razones no muy bien establecidas, se consideraron más útiles, más prácticos y, por tanto, más importantes que otros, que pasaron a la categoría de mero adorno o lujo al que se puede aspirar si hay recursos o tiempo extra, pero nunca a costa del aprendizaje de aquello que se nos presenta como “realmente importante”, aunque no se sepa muy bien por qué o para qué.

Así, lo que tuvimos claro al redactar la Ley Fundamental de Educación lo olvidamos en los hechos cuando asignamos los recursos de nuestro sistema educativo, y recordemos que es en la asignación de los recursos –más que en los discursos– donde se reflejan las verdaderas prioridades.

1 Ley Fundamental de Educación No 2160 de 1957, versión electrónica, <http://portal.unesco.org/education/en/files/27617/10717533461Costa_Rica.doc/Costa+Rica.doc>, consultada por última vez el 23 de abril de 2009.

No hubo recursos, ni tiempo, ni espacio para las artes, como tampoco hubo mayor preocupación por la formación para la ciudadanía, que junto con la educación física, las artes industriales y la educación para el hogar pasaron a formar parte de ese peculiar conjunto de asignaturas a las que bautizamos –en un gesto de macabra ironía– como “materias especiales” cuando lo único que tenían de especiales era la poca importancia que les dimos. Se convirtieron en nuestras “asignaturas corrongas”.

Hoy, cuando tanto nos quejamos, sorprendidos, de la ausencia de una educación integral, y de la falta de formación ciudadana, de la supuesta “pérdida de valores” que tan erróneamente achacamos a la juventud, qué poco lo asociamos con esa decisión de menospreciar el espacio y los recursos que dedicamos para que nuestras y nuestros jóvenes tengan cómo y dónde formar su identidad en ese sentido pleno e integral. ¿De qué nos sorprendemos?

UNA EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN TODOS SUS SENTIDOS

Vivir y convivir tienen muchas aristas: debemos entender que en nuestra relación con los otros –y con el entorno natural del que formamos parte– se nos va la vida; ya sea que hablemos del amor o de la guerra; del trabajo o del juego; de las pasiones o los intereses, del ocio o del negocio. Para todo eso, educamos, y para eso, debemos educar a todos. No basta que unos pocos tengan acceso a una educación integral y de calidad: no buscamos una sociedad con alguna gente muy educada, buscamos una sociedad con educación integral y de calidad para todos: una sociedad educada en todo sentido.

Es evidente que la educación debe ser, en parte, una educación para el trabajo, para la producción y el intercambio, una educación para la convivencia económica, una convivencia eficiente y justa que nos permita sacar partido –individual y colectivo– a nuestro ingenio, a nuestro esfuerzo y a los recursos con que contamos.

Pero no sólo nos interesa el intercambio y la convivencia económica con los demás. Como bien señalaba Adam Smith (2004) en su “Teoría de los Sentimientos Morales”, más que ninguna otra cosa nos interesa el afecto o la simpatía de los demás, su aprecio, su respeto, su reconocimiento; nos importa qué piensan y sienten los demás sobre nosotros. En pocas palabras, nos importan los demás y nos importa importarle a los demás: sólo ahí encontramos el sentido trascendente a nuestra vida.

Por eso, así como educamos para la convivencia eficiente, útil y práctica del mundo del trabajo, del comercio o del consumo; debemos también educar para la vida plena y trascendente que surge de la convivencia solidaria, del afecto desinteresado y de la responsabilidad con el medio. Ésta no es una paradoja simple y, mucho menos, una paradoja fácil de traducir en recetas educativas.



¿QUÉ QUEREMOS?

Queremos que los estudiantes aprendan lo que es relevante y que lo aprendan bien: que nuestros jóvenes adquieran y desarrollen el conocimiento, la sensibilidad y las competencias científicas; lógicas y matemáticas; históricas y sociales; de comunicación y lenguaje que la vida en sociedad exige. Todo esto es clave, pero no basta.

En un mundo incierto en el que a veces pareciera que todo se vale; y en el que se vuelve casi indistinguible lo que vale más de lo que vale menos; en un mundo en el que prevalece la inseguridad y el miedo –y consecuentemente la agresión y la guerra–, educar para la vida, educar para la convivencia, adquiere un significado adicional y angustiante.

Si bien es claro que al educar para la vida y la convivencia debemos educar para la eficiencia, el trabajo, el intercambio y el consumo... es igualmente claro que, al educar, no podemos quedarnos con las necesidades prácticas del egoísmo: necesitamos de la simpatía, de la identificación con el otro y con el entorno, como condición indispensable para la supervivencia de una sociedad libre que convive en paz en un planeta frágil.

Frente a la incertidumbre, como bien señala Savater (2003), la humanidad debe echar mano de esas grandes fuerzas que la han guiado a lo largo de su historia: la ética y la estética, la búsqueda de qué es lo bueno, qué es lo correcto; y la búsqueda de qué es lo bello. En palabras de Gardner (2005), diríamos que a la educación que prepara para la búsqueda pragmática y dinámica de ‘lo verdadero’ debe agregarse la educación que forma para la búsqueda trascendente de ‘lo bueno’ y ‘lo bello’: una educación en la ética y la estética, como criterios fundamentales y nunca acabados de la convivencia humana.

Educamos para cultivar esa parte de nuestra naturaleza humana que no viene inscrita en el código genético, sino en nuestra historia. Educamos para la cultura, para los derechos humanos, para la paz y para eso hemos llamado un ‘desarrollo sostenible’. Educamos para el ejercicio crítico, pero sensato –o sensato pero crítico– de la ciudadanía democrática. Educamos para identificar y enfrentar la injusticia; y para cerrar esas brechas que nos separan. Educamos para asimilar las nociones más abstractas y complejas del pensamiento y las formas más sublimes –y no siempre asequibles– del arte, como para manejarnos en los aspectos más indispensables de la vida cotidiana: cambiar un fusible, abrir una cuenta bancaria, reparar una silla rota, hacer un rueda, sacar de la caja e instalar la computadora nueva, pegar un botón.

Educamos –y esto nunca debiéramos olvidarlo– para erradicar las dos causas básicas de la pobreza: la ineficiencia y el privilegio. Educamos para que prevalezcan el afecto y la razón, de manera que no se repitan los errores del pasado: educamos contra la superstición y la tiranía, que suelen alimentarse mutuamente mientras atropellan a la razón y al respeto por el otro. Educamos, en fin, para vivir sin miedo en el afecto y la memoria de los demás y cobijados por el mismo ecosistema: sólo así trascendemos como individuos; sólo así sobrevivimos como especie.

Es por todo ello que la alfabetización del siglo XXI significa algo más que leer, escribir y operar la aritmética básica; significa poder entender el mundo en que vivimos y expresarnos en

los símbolos de nuestro tiempo y de nuestra juventud, y esos son los símbolos de la ciencia, de la tecnología, de la política, del arte, del deporte y la cultura a todo nivel. De eso trata la iniciativa que impulsamos y que hemos llamado “Ética, estética y ciudadanía”.

QUEREMOS UNA EDUCACIÓN ÉTICA Y PARA LA ÉTICA

Nuestros jóvenes no pueden crecer sin criterios propios en un mundo en el que se diluye el imperativo moral de luchar por aquello que es humanamente correcto o bueno. No podemos educar ni en los valores inmutables de los conservadores ni en la cómoda ambigüedad de los relativistas, sino en la búsqueda de qué es lo que nos permite vivir juntos, con respeto, con simpatía, con solidaridad, con afecto; reconociéndonos y aceptándonos en nuestra diversidad y entendiendo nuestra responsabilidad para la preservación de éste, nuestro único entorno natural, al que estamos indisolublemente ligados.

La ética no es algo que se pueda aprender como mera información, ni siquiera como ‘conocimiento’, sino como vivencia, como creencia, como convicción y que, por tanto, debe aprenderse mediante una metodología que enfrente a los muchachos con ‘dilemas éticos’ de distintos tipos: cotidianos, históricos, artísticos y hasta imaginarios o ficticios.

Pero la resolución de estos dilemas no puede ser antojadiza o casual, sino que debe incorporar la adquisición de conocimientos mediante procesos sistemáticos de identificación, investigación, deliberación y resolución de los distintos dilemas. En este proceso es particularmente importante la confrontación de diversas posiciones mediante procesos respetuosos y tolerantes que permitan elaborar los criterios propios mediante los cuales valorar estos dilemas, desarrollar posiciones frente a ellos, y proponer soluciones –no necesariamente únicas– considerando los criterios y soluciones de los demás.

Finalmente, debe haber un elemento clave de conceptualización y de explicitación de los argumentos, que es indispensable para que las experiencias y vivencias constituyan un aprendizaje en el sentido pleno del término y no una mera acumulación de anécdotas, pues este aprendizaje debe servir a los estudiantes a enfrentar dos tipos distintos de riesgos: por un lado, el riesgo –lamentablemente frecuente– de las respuestas maniqueas a los diversos dilemas: las salidas fáciles, las recetas, las verdades absolutas e inmutables con que tanto nos gusta superar nuestras dudas y enfrentar nuestras opciones; en el otro extremo, está el riesgo de diluir los dilemas en un mero relativismo para el que todo da igual, todo vale igual, todo importa lo mismo, que es como decir nada vale, nada importa ¡porta a mí!

QUEREMOS UNA EDUCACIÓN CIUDADANA Y PARA LA CIUDADANÍA

En el campo de la ciudadanía, las diversas experiencias muestran algo que también es cierto en los campos de la ética y la estética, pero que aquí adquieren particular importancia; y es que no basta que la ciudadanía sea parte de una asignatura propiamente



dicha. Más aún, no basta que permee el currículo, sino que debe marcar toda la vida del centro educativo e ir más allá: a la relación entre el centro educativo y la comunidad. Si algo es evidente para los estudiantes es la falta de congruencia entre el discurso y la práctica: un discurso cargado de ética y valores ciudadanos acompañado de una práctica autoritaria simplemente no funciona con los jóvenes. La responsabilidad y los derechos sólo se aprenden cuando su conceptualización va acompañada de la práctica y la práctica se conceptualiza. De aquí la importancia de redefinir la relación adulto-adolescente, docente-alumno, escuela-comunidad y, por supuesto, la necesidad de tomarse en serio la educación para el hogar: esa preparación para la vida más próxima, para la convivencia en su sentido más íntimo, más intenso y –sin duda– más difícil, pues incluye desde los detalles más prácticos hasta los sentimientos más profundos.

En el campo de la ciudadanía adquieren especial relevancia las competencias, destrezas, las y los jóvenes para convivir en sociedad dentro de un marco democrático de Estado de Derecho y de respeto a los derechos en su sentido más pleno. Hay prácticas que deben aprenderse y, valga la redundancia, practicarse, hasta que se vuelvan no sólo entendidas y practicadas, sino casi intuitivas: el sentir democrático.

También hay un conjunto de valores que son fundamentales en la formación ética y ciudadana: valores como la justicia y la equidad; la autonomía, entendida como antítesis del autoritarismo o el mero tutelaje; la tolerancia, el respeto, el aprecio y el disfrute de la diversidad; la expansión de la libertad en su sentido amplio de capacidad: soy libre cuando tengo la libertad real de ejercer mis capacidades y mi potencial; la dignidad como derecho a una vida buena y, en especial, como derecho a no ser humillado, a no ser tratado como menos que nadie ni sentirse menos que nadie. La solidaridad y la simpatía: la identificación con el otro. La responsabilidad con nosotros, con los otros y con el entorno. En fin, el derecho a los sentimientos: el regreso a una educación sentimental.

QUEREMOS UNA EDUCACIÓN ESTÉTICA Y PARA LA ESTÉTICA

De la misma forma, debemos educar en la estética, para que nuestros jóvenes aprendan a gozar de la belleza natural y artística; para que sean capaces de apreciarla y valorarla; de entenderla –conocer y respetar sus raíces y experimentar sus derivaciones y combinaciones– para poder así comunicarse y expresarse, ellos mismos, artísticamente. Debemos recuperar la educación física en su sentido más integral: tanto como la educación para una vida saludable, para el ejercicio y movimiento de nuestros cuerpos, para elevar la disciplina y sofisticación con que somos capaces de utilizarlo; como una educación para el juego y la sana competencia, una educación que utiliza el juego como situación e instrumento de convivencia, de aprendizaje de reglas, de respeto al otro, de estímulo a la excelencia, de comprensión de las diversas capacidades y gustos; y, en especial, de disfrute del compañerismo.

Disfrutar, apreciar, comprender y expresar. Cuatro retos de la educación artística que, de lograr incorporarse con más sentido y fuerza en nuestros colegios, transformarían sin duda la

enseñanza en esos centros y la vida de nuestra gente joven. Hemos pedido más, pero pidamos aún más a nuestros equipos de trabajo.

QUEREMOS UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD, RELEVANTE Y CONTEXTUALIZADA

Queremos que nuestras y nuestros colegiales se apropien del arte, lo mismo que del conocimiento científico o de su concepción ciudadana, pero que lo hagan con rigor y con una mente abierta y crítica, no con una mentalidad aldeana, complaciente o snob.

Cuando hablamos de una educación contextualizada no nos referimos solamente a que cada estudiante debe conocer a fondo sus raíces, su comunidad local, las vivencias de su barrio –o su país– y las formas artísticas, culturales y cívicas que le son propias y que, por supuesto, debe conocer; sino que estén en capacidad de “apropiarse del mundo”. Claro que es importante tener muy claras nuestras raíces y vivirlas intensamente, pero no para volvernos –y volverlas– endogámicamente estériles, sino para crecer con ellas y a partir de ellas.

El contexto de los jóvenes de hoy no se detiene en el pueblo o barrio, ni en el cantón o la provincia en que viven. No se detiene siquiera en las fronteras nacionales: son jóvenes que forman parte, cada vez más, de una comunidad enormemente diversa, pero con algo muy peculiar que también los identifica: una comunidad de jóvenes; jóvenes que comparten angustias y gustos a lo largo y ancho del planeta –como ocurrió, aun sin internet, en los años sesenta, cuando París, Tlatelolco y Pekín parecían fundirse en un solo instante al ritmo de alguna tonada de Los Beatles. Hoy es mucho, pero mucho más intenso ese sentido de pertenencia a un conglomerado global que, paradójicamente, necesita y potencia las identidades y pertenencias locales.

Por eso, disfrutemos, entendamos y apreciemos nuestro arte, hagamos nuestro arte; pero sepamos también ser dueños del arte del mundo, un arte construido a lo largo de la historia y que está hoy aquí, disponible para lo que queramos hacer con él. Arte del mundo, arte de todas las épocas y de todos los géneros –cultos y populares–: a eso debemos exponer a nuestras y nuestros jóvenes si realmente queremos verles crecer y crear. Lo mismo debe ocurrir con la ciencia, con el deporte, con la política, con la filosofía, con la propia vida en familia y con nuestra propia concepción de ser humanos y de los derechos y responsabilidades que esto implica, concepciones que si bien tienen siempre una base y un origen histórico específicos, son también conceptos, visiones y creencias que adquieren una connotación cada vez más universal.

QUEREMOS UNA EDUCACIÓN QUE TRASCIENDA

Es importante entender, para tener el impacto al que aspiramos, que la enseñanza de la ética, la estética y la ciudadanía deben marcar y alterar el currículo completo: los movimientos artísticos deben marcar los cursos de Estudios Sociales tanto o más que las batallas y las conquistas; la formación de los colores debe aparecer en la clase de química;



las ondas deben sonar en la clase de física y las ecuaciones de matemática deben ilustrar la trayectoria de las pelotas hacia el marco o la interacción de las notas en el pentagrama o, mejor, su vibración en las cuerdas de la guitarra y en nuestro propio cuerpo, en el que hasta los sentimientos vibran de distintas formas con la música.

Más aún, la enseñanza de las artes, de la ética o de la ciudadanía tienen que salir del aula y llenar el colegio entero, volverlo un espacio agradable, retador, apasionante; un espacio de convivencia, un espacio que se disfruta y se siente propio, un espacio –y un tiempo– en los que la juventud construye su identidad de cara a sí misma y al mundo en que se encuentra. La ética, la estética y la ciudadanía tienen incluso que salirse del colegio y empapar a la comunidad, hasta que la comunidad entienda que sólo cuando la escuela es mejor que la sociedad es capaz de transformar esa sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

GARDNER HOWARD, *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2005.

LEY FUNDAMENTAL DE EDUCACIÓN No 2160 de 1957, versión electrónica, <http://portal.unesco.org/education/en/files/27617/10717533461Costa_Rica.doc/Costa+Rica.doc>, consultada por última vez el 23 de abril de 2009.

SAVATER FERNANDO, *El valor de elegir*, Barcelona, Editorial Ariel, 2003.

SMITH ADAM, *Teoría de los sentimientos morales*, Madrid, Alianza Editorial, 2004.



PONENCIA

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

TERESITA ESCOTTO-QUESADA :: UNESCO SAN JOSÉ

El derecho a la educación es uno de los llamados “derechos económicos, sociales y culturales” (DESC). Otros DESC incluyen: el derecho a la salud y a la asistencia médica, el derecho a un nivel de vida adecuado, el derecho al trabajo, el derecho a la seguridad social. Estos derechos no son mencionados como tales en la Carta de las Naciones Unidas⁽¹⁾, sin embargo, ésta hace referencia a la necesidad de promover un nivel de vida adecuado (Artículo 55 a), lo que constituye la esencia de los mismos. Por su parte, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)⁽²⁾, cuyo décimo sexto aniversario estamos celebrando actualmente, reconoce a los DESC como una categoría especial y los enumera (Artigas, Franco, et. al., 2001). Dicha Declaración repite en su preámbulo la mención al compromiso por promover el progreso social y elevar el nivel de vida, al cual considera un derecho (Artículo 25), para asegurar a toda persona (sea o no trabajador), así como a su familia, la salud y el bienestar y, en especial, la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios.

Adicionalmente, el Artículo 26 de la Declaración Universal nos recuerda que: “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. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la persona 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 los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

Por su parte, la Convención (Pacto) Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales⁽³⁾, adoptada por la Asamblea General en 1966, es el instrumento jurídico internacional

-
- 1 Carta de las Naciones Unidas, versión electrónica, <<http://www.un.org/spanish/aboutun/charter/index.htm>>, consultada por última vez el 22 de abril de 2009.
 - 2 Declaración Universal de los Derechos Humanos, versión electrónica, <http://www2.ohchr.org/English/events/UDHR60/docs/DECLARATIONSP.pdf>, consultada por última vez el 22 de abril de 2009.
 - 3 Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, versión electrónica, <http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/a_ceschr_sp.htm>, consultada por última vez el 22 de abril de 2009.

más importante, dado el respaldo de ratificaciones que ha recibido. Este Pacto dedica dos artículos al derecho a la educación, los artículos 13 y 14. El Artículo 13, la disposición más extensa del Pacto, es, según el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (*CESCR - órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación del Pacto por sus Estados Partes*), el artículo “de alcance más amplio y exhaustivo sobre el derecho a la educación de toda la litigación internacional sobre los derechos humanos”⁽⁴⁾.

Otros instrumentos jurídicos internacionales que hacen referencia al derecho a la educación y que vale la pena mencionar son:

- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en su Artículo 18;
- La Convención sobre los Derechos del Niño, en sus artículos 28 y 29;
- La Convención contra la Discriminación en la esfera de la educación, en sus artículos 3, 4 y 5;
- La Convención contra la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, en su Artículo 10.

Y en América Latina:

- La Convención Americana sobre los Derechos Humanos (“Pacto de San José”, artículo 26);
- El Protocolo Adicional a la Convención Americana en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (“Protocolo de San Salvador”, Artículo 13).

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha desarrollado el contenido normativo del derecho a la educación a través del concepto de un “contenido central”. El contenido central es la parte fundamental de un derecho sin el cual el mismo perdería su significado esencial. Algunos elementos del contenido central del derecho a la educación son, por ejemplo, el derecho a tener acceso a la educación en todos sus niveles y en una base de no discriminación; la educación primaria obligatoria y gratuita; facilidades especiales para grupos vulnerables; una educación de calidad fija; la libertad de escoger la educación que uno desee; el derecho de las minorías y de los grupos indígenas a aprender en su lengua materna (Coomans, 2004).

El párrafo 1 del Artículo 13 del Pacto amplía lo establecido en el Artículo 26 de la DUDH desde tres puntos de vista: la educación debe orientarse al desarrollo del sentido de la dignidad de la personalidad humana, debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre y debe favorecer la comprensión entre todos los grupos étnicos y entre las naciones y los grupos raciales y religiosos. El CESCR, en sus Observaciones

4 Asamblea General de Naciones Unidas, contribución del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales al proceso preparatorio de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, A/CONF.189/PC.1/14, 29 de febrero de 2000, versión electrónica en español, <[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.189.PC.1.14.Sp?Opendocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.189.PC.1.14.Sp?Opendocument)>, consultada por última vez el 23 de abril de 2009.



Generales 13⁽⁵⁾ nos dice que posiblemente el objetivo fundamental de la educación sea el que afirma que “la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la capacidad humana”.

Entre otras cosas, esto implica que el derecho a la educación es un derecho que “empodera”; es decir, da poder a la gente para desarrollarse como persona y para contribuir al desarrollo de la sociedad. El derecho a la educación también es un derecho clave, pues “desbloquea” la capacidad para disfrutar de otros derechos humanos, por ejemplo, del derecho al trabajo, el derecho a la salud, el derecho a la información, el derecho a participar en la vida cultural del país, etc. En este sentido, el derecho a la educación representa los principios de indivisibilidad y de interdependencia de todos los derechos humanos.

El párrafo 2 del Artículo 13 del Pacto, que trata sobre el derecho a recibir educación, nos dice que la educación, en todas sus formas y en todos los niveles, debe tener las siguientes cuatro características interrelacionadas⁽⁶⁾:

- a. Disponibilidad (o asequibilidad). Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Entre otras condiciones debe haber: edificios que protejan contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, materiales de enseñanza, docentes calificados con salarios competitivos, bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc. También debe haber programas de formación de adultos y su alfabetización.
- b. Accesibilidad. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:
 1. No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos.
 2. Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica o por medio de la tecnología moderna.
 3. Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos. Mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados Parte que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.
- c. Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes, y cuando proceda, los padres.

5 Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, Observaciones Generales 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, período de sesiones de 1999, versión electrónica en español, <<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G99/462/19/PDF/G9946219.pdf?OpenElement>>, consultada por última vez el 23 de abril de 2009.

6 Pacto Internacional de los Derechos Económicos... op. cit.

- d. **Adaptabilidad.** La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Las obligaciones que comporta el asegurar la titularidad individual de los beneficiarios del derecho o los derechos de que se trata suelen referirse a “respetar, proteger y hacer efectivo” el derecho en cuestión. Estas responsabilidades jurídicas pueden entrañar obligaciones más específicas que tengan con ver con la conducta (acción o inacción) y con los resultados esperados. Por ejemplo, nos dice el Comité de DESC que “la obligación del Estado de respetar la disponibilidad de la educación se demuestra no cerrando escuelas privadas; la de proteger la accesibilidad de la educación, velando porque terceros, incluidos padres y empleadores, no impidan que las niñas asistan a la escuela; la de llevar a efecto (facilitar) la aceptabilidad de la educación, adoptando medidas positivas para que la educación sea culturalmente aceptable para las minorías y las poblaciones indígenas, y de buena calidad para todos; la obligación de llevar a efecto la adaptabilidad de la educación, formulando planes de estudio y dotándolos de recursos que reflejen las necesidades contemporáneas de los estudiantes en un mundo en transformación...”.

Como indicaba Katerina Tomasevski (2003), antigua Relatora Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, los derechos humanos conllevan una serie de obligaciones por parte de los Estados Miembros. Las obligaciones que emanan del derecho a la educación son entonces las siguientes, de acuerdo al esquema de las 4-As planteado anteriormente (documento presentado en la reunión de Quito):

Asequibilidad. Esto conlleva dos obligaciones gubernamentales diferentes. Como un derecho civil y político, el derecho a la educación requiere que el estado permita el establecimiento de escuelas que respeten la libertad de la educación y en la educación. El derecho a la educación como un derecho económico y social requiere que el gobierno asegure una educación gratuita y obligatoria para todos. Como un derecho cultural, requiere el respeto a la diversidad. Existe una obligación para respetar la decisión de los padres/madres de familia para escoger la educación de sus hijos.

Accesibilidad. El derecho a la educación debe ser alcanzado de manera progresiva, asegurando una educación gratuita y obligatoria tan pronto como sea posible, y facilitando el acceso a una educación post-obligatoria según lo permitan las circunstancias. Existe la obligación de eliminar la exclusión de la educación basada en la discriminación (raza, color, género, lengua, religión, opinión política, origen étnico o social, estatus económico, nacimiento, estatus social, discapacidad, etc.). Existe la obligación de identificar los obstáculos que impiden el cumplimiento del derecho a la educación.

Aceptabilidad. Incluye garantías mínimas para la calidad de la educación, tales como la salud y la seguridad en las escuelas o los aspectos profesionales de los maestros. Se



tienen que desarrollar estándares de calidad, que sean monitoreados y aplicados por el gobierno a través de todo el sistema educativo, tanto público como privado. La dimensión de aceptabilidad ha sido ampliada mucho a través de la legislación internacional de los derechos humanos. Por ejemplo, los derechos de los pueblos indígenas y de las minorías ha priorizado el tema de idioma o lengua de instrucción. La prohibición del castigo corporal ha transformado los métodos de instrucción y la disciplina escolar. Existe la obligación de asegurarse que la educación cumple con estándares de calidad basados en derechos.

Adaptabilidad. Requiere que las escuelas se adapten a los niños, y no al contrario. Existe la obligación de asegurar la educación para todos los niños que están fuera del sistema formal. (Programas educativos extraescolares, por ejemplo).

En el Protocolo de San Salvador⁽⁷⁾, adicional a la Convención Americana sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, se establece la obligación de los estados de dar una educación cuyos rasgos de calidad son: 1) que se oriente hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad; 2) que se dirija a fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz; 3) que ofrezca capacitación a todas las personas para que participen efectivamente en una sociedad democrática y pluralista; 4) que favorezca la comprensión, la tolerancia y la amistan entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos; 5) que promueva las actividades a favor del mantenimiento de la paz.

El mismo Protocolo de San Salvador conviene algunos aspectos a ser tenidos en cuenta, para alcanzar cada una de las dimensiones (Tomasevski, 2003):

Asequibilidad, haciendo disponible a la educación

- Ajustes nacionales de acuerdo a la legislación internacional de derechos humanos (e.g. brechas entre los requisitos internacionales y las prácticas nacionales, o entre las disposiciones constitucionales y las legislaciones regionales y/o locales).
- Desmontar obstáculos financieros. Es necesario identificar los obstáculos financieros para que todos los niños puedan asistir a la escuela. La ley no puede obligar ni a los padres ni a los gobiernos a dar una educación si ésta se encuentra más allá de sus medios financieros. Mientras las familias no puedan afrontar los costos de la educación, la obligatoriedad no puede ser exigida.
- Asegurar un balance entre derechos y libertades: por ejemplo, el respeto a la libertad de los padres para educar a sus hijos de acuerdo a sus convicciones filosóficas, morales o religiosas está asegurado en la mayor parte de la legislación internacional

7 Protocolo de San Salvador, adicional a la Convención Americana sobre Derechos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Departamento de Derecho Internacional, Organización de los Estados Americanos, Washington D.C., versión electrónica, <http://www.oas.org/juridico/spanish/Tratados/a-52.html>, consultada por última vez el 23 de abril de 2009.

de derechos humanos. Otro ejemplo se refiere al balance entre la salvaguarda de características particulares de una identidad colectiva y la noción de “construcción de la nación”, que es un eterno problema en todos los países. Y aún otro ejemplo: el hecho de que la existencia paralela de escuelas públicas y privadas puedan replicar (o agravar) las desigualdades educacionales existentes en la sociedad, las cuales frecuentemente coinciden con fisuras raciales, éticas, religiosas o lingüísticas.

Accesibilidad, asegurando el acceso a la educación

- Documentar los patrones de exclusión. Se hace necesario identificar los patrones que conllevan a la exclusión de ciertos grupos. Es muy importante identificar y remover los obstáculos que impiden que los niños empiecen la escuela, vayan a la escuela y aprendan, y terminen cuando menos el nivel educativo que ha sido definido como obligatorio. Es necesario que se identifiquen los patrones discriminatorios existentes (no sólo los tradicionales sino también los más recientes, como es la discriminación hacia las personas seropositivas o la discriminación hacia niños que nacieron fuera del matrimonio). Otro tema que es importante aquí es la eliminación del trabajo infantil y el tema del matrimonio infantil (la edad en la cual casan a las niñas en ciertas sociedades). (También se debe tratar el tema de la discriminación hacia niños migrantes, refugiados y desplazados internamente, los niños afectados por conflictos armados y los niños privados de libertad, entre otros).

Aceptabilidad de la educación

- Derechos y libertados de los docentes. Se nota que en las estrategias globales de educación hay poca mención a los docentes –y menos a sus derechos.
- Los medios para instruir. Se refiere a la lengua que se usa para impartir la instrucción. Si un niño o niña no entiende la lengua en que se está impartiendo la instrucción, no puede haber aprendizaje. Esto no significa que el gobierno tenga la obligación de asegurar la enseñanza y el aprendizaje en todas las lenguas de un país, pues esto sería imposible. Significa que el gobierno debe facilitar el uso de la lengua materna, especialmente en los primeros años de la educación.
- El contenido de la educación. La legislación internacional en derechos humanos trata a la educación como un fin en sí mismo y como un medio para alcanzar otros derechos humanos. Aquí estamos hablando de que la educación debe promover todos los derechos humanos. La idea no es tratar la educación en derechos humanos como un agregado, sino integrar los derechos humanos transversalmente en la enseñanza y el aprendizaje.
- Métodos de enseñanza y disciplina escolar. Se refiere al hecho de que los niños sean tratados como sujetos de derechos.

Adaptabilidad

- Adaptando la escuela a los niños, en lugar de forzar a los éstos a que se adapten a la escuela. También incluye identificar las habilidades de aprendizaje de los niños.



Se deben identificar todos los obstáculos que un niño puede enfrentar en el acceso a la escuela y en el aprendizaje en la misma. Las estrategias educativas y los datos cuantitativos que las apoyan deben incluir salvaguardas de derechos humanos para reconocer formalmente la diversidad, protegiendo a aquellos que son identificados como diferentes, como “ellos” que son diferentes de “nosotros”, para evitar la discriminación y la victimización.

- Principios de derechos humanos para un monitoreo cross-sectorial. Datos indican que muchos niños terminan la escuela a los 10 años, pero no se les permite trabajar sino hasta los 14. ¿qué se supone que hacen en este tiempo? Esta pregunta requiere una estrategia cross-sectorial. La falta de educación conlleva a una exclusión del mercado de trabajo, la cual perpetúa y aumenta el empobrecimiento. Esta relación circular requiere de una transversalización de los derechos humanos que complemente el énfasis en la educación como un medio, específicamente la prioridad de que los niños empiecen y terminen su educación, planteándose la siguiente pregunta: ¿educación para qué?

Teniendo en cuenta el escenario internacional en el que se sitúa actualmente el derecho a la educación y circunscribiéndolo a nuestra región, cito a continuación, siguiendo a Humberto Salazar, los principales cinco desafíos que afronta consecución de una educación de calidad en América Latina (Salazar, 2007):

1. Insuficiente conciencia de la condición de derecho humano de la educación por parte tanto de las autoridades como de la sociedad en general;
2. Existe por lo tanto una visión reducida del derecho a la educación, como derecho de acceso, que debe ser garantizado para todos y todas sin discriminación de ningún tipo;
3. Se hace evidente la necesidad de acompañar las políticas públicas existentes con la vigencia del derecho a la educación en el plano internacional, con el paso obligado de terminar con tendencia a mercantilizar la educación;
4. No obstante, la inconsistencia entre los textos constitucionales y la normativa internacional dificulta la adecuación de las políticas públicas;
5. Sumado todo a un insuficiente desarrollo de los mecanismos legales de exigibilidad.

Para terminar, se propone el reforzamiento de algunas estrategias de exigibilidad que están siendo utilizadas en América Latina:

- a. Presentación de informes alternativos ante Naciones Unidas y seguimiento a sus recomendaciones;
- b. Actividades de difusión y movilización;
- c. Incidencia en políticas públicas a través de cabildeo;
- d. Monitoreo de la situación del derecho a la educación mediante informes;
- e. Presentación de recursos judiciales.

BIBLIOGRAFÍA

- ARTIGAS CARMEN, FRANCO ROLANDO, et al, *Derechos económicos, sociales y culturales en América Latina: su situación actual*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Naciones Unidas, Escuela de Derecho de la Universidad de Chile, 2001, versión electrónica, <http://www.ugr.es/~filode/pdf/contenido35_3.pdf>, consultado por última vez el 23 de abril de 2009.
- Asamblea General de Naciones Unidas, contribución del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales al proceso preparatorio de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, A/CONF.189/PC.1/14, 29 de febrero de 2000, versión electrónica en español, <[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.189.PC.1.14.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.189.PC.1.14.Sp?OpenDocument)>, consultada por última vez el 23 de abril de 2009.
- Carta de las Naciones Unidas, versión electrónica, <<http://www.un.org/spanish/aboutun/charter/index.htm>>, consultada por última vez el 22 de abril de 2009.
- Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, Observaciones Generales 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, período de sesiones de 1999, versión electrónica en español, <<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G99/462/19/PDF/G9946219.pdf?OpenElement>>, consultada por última vez el 23 de abril de 2009.
- COOMANS FONS, en el Informe *Latin American research network of ombudspersons' offices (larno) on economic, social and cultural rights, working in cooperation with UNESCO workshop on the right to education* Quito, Ecuador, 2004, versión electrónica <http://portal.unesco.org/shs/es/files/7466/11098668901quito_finalreport.pdf/quito_finalreport.pdf>, consultada por última vez el 23 de abril de 2009.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, versión electrónica, <<http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>>, consultada por última vez el 22 de abril de 2009.
- HUMBERTO SALAZAR, *Legislación educativa: límites y formas como se configura el derecho a la educación*, CEFRAL, Cátedra Andrés Bello de la Universidad Iberoamericana, versión electrónica, <[http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Junio%202007/Humberto_Salazar_27_de_junio.ppt#256,1,La legislación educativa: límites y formas como se configura el derecho a la educación](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Junio%202007/Humberto_Salazar_27_de_junio.ppt#256,1,La%20legislaci%C3%B3n%20educativa:%20l%C3%ADmites%20y%20formas%20como%20se%20configura%20el%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n)>, consultado por última vez el 23 de abril de 2009.
- Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, versión electrónica, <http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a_ceschr_sp.htm>, consultada por última vez el 22 de abril de 2009.
- Protocolo de San Salvador, adicional a la Convención Americana sobre Derechos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Departamento de Derecho Internacional, Organización de los Estados Americanos, Washington D.C., versión electrónica, <http://www.oas.org/juridico/spanish/Tratados/a-52.html>, consultada por última vez el 23 de abril de 2009.
- TOMASEVSKI KATARINA, "Contenido y vigencia del Derecho a la Educación", en *Cuadernos Pedagógicos*, San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003.



PONENCIA

EL DERECHO A SER EDUCADO EN DERECHOS. FUNDAMENTO, SENTIDO Y PROMOCIÓN

ANA MARÍA RODINO :: INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS :: COSTA RICA

DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN: VASOS COMUNICANTES

El 10 de diciembre de 2008 se cumplieron sesenta años de un evento al que hoy le reconocemos envergadura histórica: la promulgación de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (DUDH, Naciones Unidas, 1948). En sincronía y celebración, la Asamblea General de las Naciones Unidas acaba de declarar al año que comenzó ese día y que se extenderá durante 2009 como *Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos*, “dedicado a realizar actividades para ampliar y profundizar el aprendizaje sobre los derechos humanos como forma de vida, basándose en los principios de universalidad, imparcialidad, objetividad y no selectividad, y de diálogo y cooperación constructivos”.

Simultáneamente se viene cumpliendo el *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*, acordado por la misma Asamblea General en 2005, el cual cuenta con un intenso plan de acción que se extenderá hasta 2009 inclusive, orientado a promover la incorporación de la enseñanza de los derechos humanos en los niveles escolares primario y secundario. Esta iniciativa dio continuidad a las acciones del *Decenio de la Educación en la esfera de los Derechos Humanos* que Naciones Unidas había adoptado entre 1995 y 2004. Tales propuestas de alcance mundial incluyen una gran cantidad y diversidad de proyectos y acciones educativas específicas en todo el mundo.

La tenaz insistencia de la máxima organización internacional porque no se pierda de vista ni se diluya el compromiso que tienen los Estados de educar en derechos a sus poblaciones responde con fidelidad al sentir de la Declaración Universal (DUDH). Ella comienza, precisamente, instando “tanto a individuos como a instituciones” a promover el respeto a los derechos y libertades que a renglón seguido se proclaman “mediante la enseñanza y la educación”⁽¹⁾.

Los redactores de la Declaración Universal, igual que los representantes de los países que la aprobaron, tenían muy claro que la enunciación de derechos no los hace realidad. Su vigencia debe ser construida progresivamente por cada sociedad, pero tal construcción sólo es posible si

1 DUDH, 1948, Preámbulo.

todos sus miembros –mandatarios y mandantes, sin excepción– los conocen, los asumen como parte de su condición de ciudadanos, los ejercen y los defienden para sí y para el conjunto social. Estas conductas, que vuelven concreto el respeto a los derechos humanos en la cotidianeidad, son inalcanzables sin procesos educativos que las desarrollen deliberada y sistemáticamente.

Esto es educar en derechos humanos. Es en sí mismo un derecho y, además, de enorme efecto multiplicador, pues abre la puerta al conocimiento y la práctica de los demás derechos humanos. Pero es también una responsabilidad, porque obliga a distribuir ese conocimiento a las demás personas por todos los medios a nuestro alcance, como individuos y como actores dentro de instituciones sociales. En especial a los educadores este compromiso nos interpela con enorme fuerza. Cualquiera sea nuestro campo disciplinario o el nivel en que enseñamos, no puede dejar de ser parte de nuestro trabajo formativo diario.

Las nociones de educación y derechos humanos se vinculan entre sí en varios sentidos, como verdaderos vasos comunicantes por los que fluyen propósitos compartidos, espacios de acción comunes y conexiones axiológicas y epistemológicas. Podemos analizar estas relaciones por lo menos desde tres puntos de vista:

1. Entender *la educación como un derecho humano*: el derecho a la educación, tal como está consagrado en la Declaración Universal (Art. 26) y reiterado en muchos otros instrumentos de derechos humanos posteriores.
2. Incorporar *los derechos humanos como un contenido de la educación*, es decir, como parte del currículo que se enseña en distintos niveles y programas educativos (lo que la teoría pedagógica denomina “currículo explícito”).
3. Hacer realidad *el respeto a los derechos humanos dentro del sistema educativo, es decir, en la gestión educativa y en la práctica diaria dentro de los establecimientos educativos* (lo que la teoría pedagógica llama “currículo oculto”).

Sin desconocer las intersecciones entre estos tres puntos de vista, que constantemente se entrecruzan en la teoría y la práctica educativa, el presente trabajo se concentra en el segundo de ellos, lo que la UNESCO ha llamado “los derechos humanos *a través* de la educación” y que hoy se está constituyendo en un campo especializado, reconocido bajo la denominación de *educación en derechos humanos* (EDH).

¿Qué es la EDH? Enunciando algunas ideas-fuerza, que confío ir profundizando en el transcurso de este texto, la EDH es:

- Un acuerdo internacional y, por tanto, un compromiso de los Estados,
- Una práctica mediadora entre el reconocimiento filosófico y legal de los derechos humanos y su aplicación en la realidad social,
- Una formación sustentada en la dignidad de las personas y los derechos que de ella se derivan,
- Una formación integral –cognitiva, emocional y para la acción– orientada a que las personas se reconozcan y se conduzcan como verdaderos sujetos de derechos
- Una formación para el ejercicio activo de la ciudadanía, la convivencia democrática y una cultura de inclusión y paz.



LA EDH COMO PRÁCTICA MEDIADORA Y TRANSFORMADORA

Desde una perspectiva jurídico-política podemos representarnos metafóricamente a la EDH como un puente –de tránsito obligado– entre las normas de derechos humanos y la realidad social⁽²⁾.

Hacer realidad los derechos humanos exige traducir las normas que consagran derechos en políticas que puedan cambiar la vida de la gente para mejorarla y le permitan a todas las personas, sin exclusiones, vivir más libres y más seguras –humanamente seguras– esto es: protegidas del hambre y las enfermedades, de las inclemencias naturales y sociopolíticas, de la arbitrariedad de los poderosos, de la indiferencia de los semejantes, de la ignorancia, de la impotencia frente las injusticias... En última instancia: más felices en su vida y con su condición humana.

Contar con normas de derechos humanos que los reconozcan, los definan y los caractericen es absolutamente esencial, porque eso es lo que otorga *entidad jurídica* a los principios y valores de derechos humanos, lo que los hace exigibles. También es importantísimo que tales normas se hayan consagrado en distintos órdenes de la comunidad humana: en el orden internacional, el regional o continental y el nacional o interno de cada país. Las normas o leyes son la expresión de un consenso político entre un gran número y variedad de actores de una comunidad en un momento histórico determinado. Alcanzar consenso político sobre los derechos humanos –y más aún, alcanzarlo tanto universal como localmente– es la condición de posibilidad para su vigencia.

Pero, por sí solas, las normas de derechos humanos no los instauran en la vida cotidiana de las personas. Para ello las comunidades, todas y cada una, tienen que recorrer el trayecto que va desde (i) que sus representantes alcancen acuerdos hasta (ii) que empeñen su voluntad política de ponerlos en práctica y de aquí a (iii) que realicen los cambios sociales que hacen realidad los acuerdos. La experiencia histórica muestra que este recorrido generalmente es largo, sinuoso y accidentado, enfrenta muchos obstáculos y no está libre de desviaciones ni de retrocesos.

Para abrir ese camino y avanzar por él, la EDH es una herramienta muy poderosa. Me atrevo a decir que es la más poderosa, sin por esto desconocer que existen otras –por ejemplo la aplicación de la ley por el sistema de justicia, la jurisprudencia acumulada, la abogacía de casos concretos y el cabildeo o “diplomacia ciudadana”. Pero la educativa es la herramienta más poderosa porque todas las otras tuvieron que ser precedidas por alguna educación en derechos que formara agentes multiplicadores para usarlas por primera vez (ya sean agentes públicos, como los operadores de justicia, o activistas civiles) y fueron también seguidas por procesos formativos dirigidos a extender su uso a nuevos agentes y a

2 Esta sección retoma y desarrolla conceptos vertidos en A. M^a. Rodino, *La educación en derechos humanos: Una propuesta para políticas sociales*, Revista editada por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Vol. 44, 2006.

ampliar su impacto. De una u otra manera las transformaciones sociales que activan normas de derechos humanos siempre tienen en su origen un disparador educativo y se reproducen a través de multiplicadores educativos.

En este sentido, el educar en derechos humanos se puede concebir como una práctica de interpretar y traducir los principios, las normas y la doctrina de derechos humanos en *políticas de acción y en conductas*. En otras palabras, la EDH hace la mediación entre el reconocimiento legal de los derechos humanos y su aplicación en la cotidianeidad.

Téngase presente que las políticas de acción y conductas que la EDH promueve son tanto las *públicas* como las *privadas*. Son las públicas en cuanto la EDH busca poner en práctica las normas de derechos humanos en los espacios colectivos de la vida de una comunidad nacional, los que tienen que ver con administración de los intereses comunes de los ciudadanos (la administración de la justicia, el orden público, la salud, la vivienda, el trabajo, la seguridad social, la educación masiva, etc.). Pero también afecta el ámbito de lo privado, porque persigue que las normas de derechos humanos rijan las conductas y relaciones más íntimas de la convivencia entre personas, por ejemplo las familiares, de pareja y de amistad.

La EDH interpreta y traduce principios, normas y doctrina de derechos humanos en políticas y en conductas de varias maneras, por ejemplo:

- Al hacer conocer y comprender las normas de derechos humanos y mostrar cómo son relevantes para diversas poblaciones: los diferentes colectivos que hacen parte de una sociedad: niños, adultos y ancianos, hombres y mujeres, miembros de diferentes razas, etnias, culturas, religiones, etc.
- Al enseñar a situar los principios abstractos y las normas generales de derechos humanos en contextos concretos: en el tiempo y los sucesos históricos; en los diferentes espacios del mundo atendiendo a sus particularidades (regiones, países, localidades); en la situación específica de poblaciones específicas (discapacitados, migrantes o privados de libertad, por citar unos pocos ejemplos), y en la vida de todos los días en la casa, el barrio y el lugar de trabajo.
- Al formar en las competencias que necesitan las personas para movilizarse en defensa de derechos ignorados, amenazados o vulnerados (sean los propios o los de otros); para lograr la sanción de los responsables, y para prevenir nuevas amenazas.

La EDH es la única propuesta educativa en la historia surgida de un acuerdo internacional, convenido por las naciones del mundo a través de sus representantes gubernamentales y previamente consultado con organizaciones civiles representativas. Este acuerdo le da base filosófica y marca sus metas de transformación social y personal, como veremos en la sección siguiente.

La obra de los intelectuales y políticos, los pedagogos y los administradores educativos vino después para dotar a ese acuerdo originario e inspirador de un cuerpo teórico congruente, con rigor epistemológico y científico, y de metodología. Ellos y ellas van paulatinamente elaborando teoría, políticas educativas, contenidos, estrategias, técnicas, recursos, materiales, experiencias de acción... Pero el germen de esta poderosa corriente educativa está en un mandato



inédito en la historia de la humanidad, que respondió a un diagnóstico de los tiempos y a una apuesta colectiva para el futuro de la especie humana.

PLATAFORMA FUNDANTE: EL CONSENSO INTERNACIONAL

La educación en derechos nació al mismo tiempo y de la mano del reconocimiento de los derechos. Así, la DUDH es el primer gran consenso internacional que fundamenta la necesidad y el sentido de la EDH y le da “la partida de nacimiento”, entendiendo que ésta es condición necesaria para que los derechos se hagan efectivos en la vida social. A la vez, establece los primeros grandes lineamientos que deben guiarla.

PREÁMBULO

La Asamblea General

Proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Art. 26, inciso 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.

La primera referencia educativa que hace la DUDH, temprano en su texto –esto es, la asociación que el Preámbulo establece entre el respeto a los derechos y la educación como camino para lograrlo– es muy significativa. Muestra que la comunidad mundial coincidió en escoger la vía formativa para hacer avanzar el respeto de los derechos: la vía del ejercicio de la razón, la demostración y la persuasión frente a cualesquiera otras que promovieran el ejercicio de la violencia o la imposición dogmática.

Más adelante, el Art. 26 se hace cargo de enunciar los principios básicos que caracterizan a la educación en derechos desde su concepción y que deben ser entendidos como mandatos para implementarla:

- Persigue “el pleno desarrollo de la personalidad humana”: es decir, busca empoderar a las personas.

- Fortalece “el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales”: es un medio más que un fin en sí misma, un camino por recorrer más que un lugar de llegada.
- Promueve “el desarrollo de las actividades de Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”: se sitúa históricamente, pero trascendiendo los contextos locales y nacionales y se orienta a transformar la convivencia social universal.

Acuerdos posteriores entre países ratifican la visión de la DUDH, a la vez que van ahondando en sus implicaciones y alcances doctrinarios, legales, políticos y pedagógicos. Entre estos acuerdos los hay de distinto tipo, o sea, de distintos alcances y fuerza obligante para los Estados, pero lo importante es que la apuesta visionaria abierta en 1948 se consolida y profundiza en el tiempo. Algunos de estos desarrollos son el establecer estándares cada vez más explícitos en cuanto a las obligaciones del Estado en materia educativa, así como algunas de otros actores sociales; contemplar las necesidades específicas de distintos destinatarios, especialmente poblaciones en situación de mayor vulnerabilidad social (por ejemplo mujeres, niños y niñas, pueblos indígenas y minorías étnicas y discapacitados); fijar algunos mecanismos de seguimiento y ciertas instancias especializadas en asesoría y conducción de acciones educativas, etcétera.

Hoy existe un cuerpo normativo internacional y regional considerable, no completo, pero sí suficiente para crear en los países conciencia cada vez más extendida de la importancia de la EDH, para instar a la elaboración de políticas públicas que la promuevan y propiciar actividades concretas de puesta en práctica. Los documentos más importantes que hacen parte de ese cuerpo normativo son los siguientes.

Acuerdos multinacionales que expresan consenso y fijan estándares, universales y regionales:

- Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (ONU,1960).
- Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (ONU,1965).
- Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (ONU,1966).
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979).
- Convención interamericana para prevenir y sancionar la tortura (OEA,1985).
- Protocolo adicional a la Convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales - Protocolo de San Salvador (OEA, 1988).
- Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989).
- Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (OIT, 1989).
- Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, “Convención de Belém do Para” (OEA, 1994).
- Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA,1999).

**Declaraciones y resoluciones de organismos internacionales y regionales:**

- Declaración universal de derechos humanos (ONU, 1948).
- Declaración de los derechos del niño (ONU, 1959).
- Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (ONU, 1963).
- Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos (ONU, 1965).
- Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales (UNESCO, 1974).
- Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (UNESCO, 1978).
- Proclamación del *Decenio para la Educación en la Esfera de los derechos humanos* y resoluciones asociadas (ONU, 1994-95).
- Carta democrática interamericana (OEA, 2001).
- Proclamación del *Programa Mundial para la educación en derechos humanos* y resoluciones asociadas (ONU, 2004, 05, 07).
- Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas (ONU, 2007).

Resoluciones de conferencias mundiales especializadas:

Viena (1978), Malta (1987), Montreal (1993), Viena (1993), Geneva (1994), Copenhagen (1995), Beijing (1995) y Durban (2001).

Resolución de conferencias regionales especializadas:

En América Latina, México (UNESCO, 2001)

Encuentros regionales periódicos de líderes políticos:

- Cumbres de Jefes de Estado, en especial la I Cumbre de las Américas, Miami, 1994,
- Diversos encuentros de ministros de Educación, en particular la VII Conferencia Iberoamericana de Educación, Mérida, 1997, y
- Reuniones regulares de las Altas Autoridades de Derechos Humanos de MERCOSUR y estados asociados.

CONCEPTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA

A partir de esa plataforma filosófica, legal y de voluntad política convenida por la comunidad de naciones del mundo se ha formulado distintas definiciones de la EDH que, aunque varíen en sus términos, coinciden en sus principios básicos y en lo que se propone lograr.

La Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos la ha definido como:

...el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes, con la finalidad de:

- a. Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- b. Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
- c. Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;
- d. Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de Derecho;
- e. Fomentar y mantener la paz;
- f. Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social⁽³⁾.

En el ámbito regional, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) entiende que:

EDH significa que todas las personas –independientemente de su sexo, edad, ocupación, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales o culturales– tengan la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permitan

- comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades;
- respetar y proteger los derechos humanos de otras personas;
- entender la interrelación entre derechos humanos, Estado de Derecho y gobierno democrático y
- ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas coherentes con los derechos humanos y los principios democráticos⁽⁴⁾.

La EDH es en sí misma un derecho, que forma parte del contenido del derecho a la educación y es condición necesaria para el ejercicio activo de todos los derechos humanos y la ciudadanía democrática.

Su gran meta es crear una *cultura de derechos humanos*, entendiendo por tal una visión de mundo donde los derechos humanos sean entendidos, respetados y defendidos como pautas

3 En: Proyecto revisado del Plan de Acción del *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*, Asamblea General de Naciones Unidas, A/59/525/Rev.1, Marzo 2005.

4 IIDH, *Convocatoria al XX Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos: Educación en Derechos Humanos*, San José, Costa Rica, Marzo 2002 y *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*, San José, Costa Rica, diciembre 2006.



reguladoras de la convivencia social. Si una cultura, según la definición clásica es el “conjunto de modos de vida y costumbres de una época o grupo social”⁽⁵⁾, se trata de lograr que los derechos humanos se internalicen y lleguen a formar parte de esos modos de vida y costumbres compartidos y valorados, aquella argamasa que une a los miembros de una comunidad por encima de sus muchas y legítimas diferencias. Se trata aquí de una comunidad enorme, la más grande concebible y, a la vez, la más básica: la de la especie humana.

La EDH pretende construir sociedades donde no se atropelle la dignidad humana, en las que no vuelvan a repetirse las masivas violaciones de derechos que llevaron a las naciones del mundo a proclamar la DUDH. Dos guerras mundiales, el Holocausto, horribles crímenes e incontables víctimas las obligaron a plantearse qué hacer para evitar nuevas violaciones –además– de denunciar, juzgar y sancionar aquellas ya cometidas–, lo cual sin duda satisface una imperiosa obligación de justicia, pero no es respuesta suficiente con visión de futuro.

El objetivo preventivo (llámeselo si se quiere instrumental) es dependiente, porque sólo puede hacerse realidad en la medida en que las comunidades humanas se organicen y funcionen priorizando la convivencia pacífica y democrática, respetuosa de la vida y las libertades individuales, igualitaria y solidaria para todas las personas. En palabras de Pedro Nikken, en la medida que el poder público se ejerza siempre al servicio del ser humano y no a la inversa (Nikken, 1994). Por tanto, vista instrumentalmente, la EDH busca prevenir violaciones de derechos humanos; vista sustantivamente, busca producir las transformaciones individuales y sociales necesarias para crear sociedades incluyentes y justas.

En consonancia con estas grandes metas, la EDH se plantea fines orientados a desarrollar varias dimensiones del sujeto y las sociedades humanas⁽⁶⁾. En primer lugar, se propone formar en los grandes valores de naturaleza universal que sustentan la dignidad y los derechos de la persona: éstos son sus *finés éticos*.

Asimismo, además de la comprensión de los parámetros valóricos y normativos de los derechos humanos, cultiva en las personas la capacidad para analizar y evaluar su realidad circundante con esos parámetros. Es decir: forma a los sujetos para emitir un juicio crítico sobre sí mismos y sobre sus contextos de acción y relación, desde los más cercanos e inmediatos, como el hogar y el lugar de trabajo hasta los más distantes y mediatos, como su país y el mundo. Estos son sus *finés críticos*.

No obstante, forjar el juicio crítico no puede ser todavía el fin último de una educación en derechos, porque si sólo llegara hasta allí la realidad permanecería inalterada. Por ello, en

5 Diccionario de la Real Academia Española, Madrid, Espasa Calpe S.A., 2005.

6 La concepción sobre metas, fines y contenidos de la EDH que aquí se desarrolla puede ampliarse consultando otros trabajos de la autora: A. M^a. Rodino, *La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina*. En: Revista IIDH, Vol. 29, 2001, versión electrónica, <http://www.iidh.ed.cr/comunidades/herrped/docs/pedagogicasteoricos/la_educacion_en_valores_a.m.rodino.htm>, consultada por última vez el 24 de abril de 2009 y IIDH (2006), e Instituto Interamericano de Derechos Humanos – IIDH. *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*. San José, Costa Rica, 2006, versión electrónica, <http://www.iidh.ed.cr/multiCom/PaginaInterna.aspx?pagina_destino=ASP.VisorContenidos_ascx&NombrePagina=PropuestaCurricular&idPortal=6>, consultada por última vez el 24 de abril de 2009.

tercer lugar, la EDH busca formar en el compromiso activo por modificar aquellos aspectos de la realidad –individuales y sociales– que obstaculizan la plena realización de los derechos humanos. Es decir: formar para concebir los cambios sociales necesarios y para trabajar activamente en hacerlos realidad. Éstos son sus *finés políticos*.

Estamos entonces frente a una tarea *ética, crítica y política*, históricamente situada en contextos reales y concretos, pero orientada hacia la construcción de contextos deseables. Por más diversas que sean las definiciones que se propongan sobre la EDH y de cómo se enuncien sus propósitos, estas tres grandes dimensiones de su quehacer siempre deben estar presentes, porque han de guardar consonancia con la multidimensionalidad e integralidad de los derechos humanos que inspiran y orientan la propuesta educativa.

Para cumplir fines tan amplios y transformadores, en lo personal y colectivo, los contenidos que la EDH trabaja también deben ser múltiples, profundos e integradores. Son de tres tipos y de distinta naturaleza, pero todos igualmente importantes e interdependientes.

Por un lado, incluye contenidos de naturaleza intelectual, como son la abundante *información y conocimientos* sobre derechos humanos y democracia construidos por la humanidad a lo largo de su historia. Esto significa que enseña el manejo comprensivo de *conceptos de derechos humanos y democracia* (categorías de análisis, principios, estándares, lógica de la argumentación, debate de posiciones ideológicas, etc.); su *historia* (origen, evolución y sucesos significativos para el reconocimiento –o la violación– de los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho en el mundo, la región y el país); la *normativa* que los consagra (instrumentos de derechos humanos, documentos internacionales y regionales, legislación nacional, etc.) y las *instituciones* que han de velar por el cumplimiento de esas normas (instancias de protección de derechos en el orden nacional, regional y universal, su estructura, función y procedimientos, etc.)

Por otro lado, aborda contenidos de carácter ético-emocional, como son los *valores* de derechos humanos y las *actitudes* consonantes con esos valores. En este sentido, forma en la apreciación y disposición a actuar conforme los principios universales que sustentan la dignidad y derechos de las personas. El núcleo central de estos valores es el expresado en los instrumentos de derechos humanos consensuados por la comunidad internacional, fundamentalmente la dignidad humana, la *vida* y la *integridad personal*, la *identidad*, la *libertad* de la mano de la *responsabilidad*, la *igualdad y no discriminación*, la *justicia* y la *equidad*, la *solidaridad*, la *participación*, el *pluralismo*, el *desarrollo humano* y la *paz*.

Finalmente, comprende también contenidos de tipo procedimental u operativo, como son las *destrezas o capacidades* que las personas necesitan manejar para ejercer con eficacia sus derechos y la ciudadanía democrática. Esto comprende, por ejemplo, el desarrollo de competencias *para el pensamiento crítico, para la comunicación y la argumentación de sus ideas y para la participación y el trabajo cooperativo* con otras personas (tales como, por ejemplo, la escucha y la lectura comprensiva, la expresión personal oral y escrita, la deliberación, análisis de la información, negociación, resolución de conflictos, etc.)

Este enfoque de la EDH es holístico porque integra las varias dimensiones de los derechos humanos como un objeto complejo (la histórica, socio-política y jurídica, la axiológica y la



de la práctica), las que a su vez reflejan las dimensiones de la persona sujeto de derechos (intelectual, afectiva y moral, y pragmática). Sólo esta conjunción de *saber, querer y poder* ejercer derechos y respetarlos para los demás es capaz de producir cambios en los sujetos y las comunidades.

EL DESAFÍO ESTRATÉGICO ACTUAL

Hoy, a sesenta años de proclamada la Declaración Universal de Derechos Humanos y habiéndose recorrido un largo camino en su promoción jurídica y en la formulación de la propuesta educativa que ella inspiró, creo que nuestro desafío en la región es prioritariamente estratégico. ¿Cómo poner en práctica esa EDH para todos –pero no de cualquier manera, sino como una educación sistemática, amplia y de buena calidad? ¿Cómo avanzar de la formulación de la EDH como un derecho hacia su efectiva implementación?

En otras palabras, ¿cómo progresar...

DESDE

- El reconocimiento del derecho (el consenso internacional existente),
- Los progresos normativos sobre sus alcances (los estándares actuales que los instrumentos internacionales han definido para la EDH),
- Los acuerdos internacionales sobre acciones efectivas (los compromisos firmados o declarados por los Estados en materia educativa) y
- La conceptualización de su contenido específico como derecho (la creciente y elaborada teoría de la EDH o, en términos de derechos, la “doctrina”).

HACIA

- El acceso y disfrute para todas las personas, sin discriminaciones (la vigencia del derecho),
- La ampliación constante de su alcance y calidad (la progresividad efectiva, en términos cuantitativos y cualitativos) y
- La defensa frente a incumplimientos, rezagos, amenazas o violaciones (la protección del derecho, con sus instancias y procedimientos reconocidos).

Pasar de proclamar el derecho a ser educado en derechos a realizarlo exige a los Estados llevar adelante tareas concretas en dos espacios de acción simultáneamente. Ambos recorridos implican tomar decisiones que siempre son expresión de voluntad política, aunque deben desplegarse en dos ámbitos especializados. Uno es el *ámbito jurídico-administrativo*, donde la tarea central es crear y fortalecer constantemente normas, políticas públicas e instituciones nacionales que asuman la EDH. Otro es el *ámbito pedagógico*, que requiere diseñar y desarrollar, también regularmente, planes de educación formal, programas de

estudio, herramientas didácticas y agentes capacitadores que incorporen la EDH en los sistemas educativos.

Lo que llamo el recorrido político-jurídico-administrativo, es decir, la creación y fortalecimiento de normativa, institucionalidad y políticas públicas nacionales de EDH- supone por parte del Estado acciones específicas tales como las siguientes:

1. Manifestar explícita e inequívocamente la voluntad política de impulsar la EDH en el territorio nacional (en acuerdos internacionales, en leyes, decretos, reglamentos, planes nacionales, lineamientos de acción, etc.).
2. Disponer y conducir diagnósticos para analizar el estado de la educación en general y de la EDH en particular en el país a la luz de los desarrollos internacionales y regionales (investigaciones de situación y de progreso).
3. Dictar las normas necesarias para introducir o fortalecer la EDH en los diversos espacios de la educación nacional, tanto dentro del sistema educativo formal que cubre a toda la población escolar del país (contemplado en la ley general de educación y otras que rijan en la materia) como dentro de otros más o menos especializados que estén a cargo de entidades gubernamentales (contemplados, por ejemplo, en las leyes de creación de las oficinas de ombudsman, de institutos de formación docente, de academias militares y policiales y de escuela judicial).
4. Designar las instancias gubernamentales que deben liderar, coordinar y ejecutar las políticas públicas educativas resueltas en materia de EDH.
5. Promover la creación y funcionamiento regular de alianzas interinstitucionales e intersectoriales para impulsar las políticas públicas resueltas en materia de EDH.
6. Diseñar programas u otras iniciativas concretas que incorporen la EDH en el sistema educativo formal y otros especializados, según se explicó más arriba.
7. Dotar de los recursos necesarios para su funcionamiento a las instancias y programas creados en materia de EDH, tanto recursos financieros como humanos.
8. Dar seguimiento y evaluar regularmente los programas y otras iniciativas de EDH creadas, favoreciendo además formas de contraloría ciudadana por parte de sus beneficiarios y organizaciones de la sociedad civil.

En forma paralela hay que avanzar por el camino pedagógico –es decir, en desarrollar planes y programas, herramientas y agentes educativos que lleven la EDH a la vida diaria en los establecimientos educativos. Esto supone por parte de las instituciones estatales responsables conducir acciones como las siguientes:

1. Elaborar un pensum de contenidos especializados y sus directrices de aplicación, o sea, los planes y programas de estudio para los distintos niveles y cursos de estudio, apropiados a la edad y circunstancias de los destinatarios, acompañados de las respectivas orientaciones metodológicas.
2. Identificar y obtener –o producir– los recursos didácticos que hay que usar para implementar el pensum de contenidos en los distintos niveles y cursos, lo cual comprende materiales de trabajo para estudiantes, educadores y otros actores complementarios



(administradores y otro personal educativo, padres de familia y comunidad, por ejemplo).

3. Contemplar y tomar las previsiones normativas y técnicas que correspondan para incorporar la EDH en los programas de formación de educadores formales, tanto aquellos de formación inicial (para futuros educadores) como aquellos de capacitación a educadores que están en servicio.
4. Contemplar y tomar las previsiones normativas y técnicas que correspondan para incorporar la EDH en los programas de formación de otros agentes educativos, por ejemplo formadores especializados (docentes de universidades e institutos pedagógicos, militares, policiales y judiciales, por ejemplo) y capacitadores no formales (promotores, difusores, divulgadores y capacitadores de ONGs).

Estos caminos son diferenciados, pero complementarios, porque se impulsan uno al otro. Sólo con progresos simultáneos y sostenidos en ambos se hará crecer significativamente la EDH en los países.

PLANIFICAR PARA PROMOVER INTEGRALMENTE

Las acciones mencionadas son algunos ejemplos de lo mucho que hay por hacer para que la EDH se convierta en algo más que una declaración de nobles intenciones. Porque... ¿de qué sirve una inserción en la normativa que no se refleje en los contenidos que se abordan en las aulas?, ¿cuál es el valor de esos contenidos si los principios en que ellos se basan no impregnan también la gestión de la escuela y del sistema educativo como un todo?, ¿para qué cambios curriculares y nuevos textos escolares sin educadores convencidos y capaces de conducir prácticas educativas transformadoras? Además, ¿es este enfoque responsabilidad exclusiva de las instituciones escolares?, ¿puede la EDH quedar reducida a la escuela básica?, ¿qué hay de la formación de profesionales, en especial aquellos que se desempeñan en áreas y labores del cuerpo social particularmente sensibles al cumplimiento de los derechos humanos, como la defensa nacional, la seguridad interna, la aplicación de la justicia y el servicio público? Las preguntas sobre relaciones e interdependencias podrían continuar.

Si la educación es siempre una tarea de amplias miras y largo aliento, mucho más lo es cuanto representa una apuesta tan fuertemente transformadora como la EDH. La vastedad y profundidad de los cambios sociales que ella busca producir, la necesidad de incidir en tantos y diferentes niveles del sistema y la práctica educativa, la necesaria correspondencia e interconexión entre las acciones que deben adoptarse en todos esos órdenes, reclaman una planificación de política educativa amplia, comprensiva, lo más integral e integradora posible.

Planificar con estas características no se logra desde las instancias gubernamentales exclusivamente (los ministerios de Educación y otras dependencias que tengan alguna función educativa). Un enfoque integrador en materia de derechos humanos y de EDH en particular no

podría construirse a partir de la perspectiva de un único actor social (una institución, un sector, un gobierno), por muy buenas intenciones y experticia que tenga. Precisa la participación de los otros que tengan algo que decir y hacer al respecto. La única posibilidad de integralidad –aun en un sentido relativo y provisional–, resulta de los acuerdos interinstitucionales e intersectoriales que se alcancen después de haberse desplegado, intercambiado y confrontado las perspectivas de muchos actores.

Hay que aspirar a una planificación que contemple distintas modalidades del trabajo educativo (formal, no formal e informal) y, dentro de la modalidad formal, distintos niveles según las edades de los destinatarios y la naturaleza de los programas de formación (primario, secundario, universitario, por madurez, especializaciones, etc.). También debe atenderse a la cobertura territorial y las distintas jurisdicciones político administrativas del país para garantizar que se llegue a toda la población sin discriminaciones, incluyendo colectivos que a menudo son ignorados o relegados, como las personas con discapacidad, privadas de libertad, migrantes y en situaciones de emergencia por conflictos armados o catástrofes naturales. En los ámbitos no formal e informal hay que plantearse el rol formativo que les cabe a los actores civiles (organizaciones no gubernamentales que trabajan en las temáticas más variadas, iglesias, sindicatos, clubes, medios de comunicación, empresas, entre otros).

De aquí la importancia de concebir *Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos* (PLANEDH), visionariamente sugerida desde mediados de los noventa por los organismos especializados de Naciones Unidas (la Oficina del Alto Comisionado en Derechos Humanos y la UNESCO) y que se incorporó en el Plan de Acción del Decenio de la EDH. Pese a la temprana convocatoria de Naciones Unidas, a la fecha aún hay muchos países que no la han atendido. Particularmente en América Latina, los resultados en este sentido son aún magros. Pero la buena noticia es que la perseverancia de los organismos educativos internacionales y regionales y la conciencia creciente sobre la importancia de la EDH están impulsando a cada vez más países del continente a trabajar en esos planes.

Planificar a nivel nacional en esta materia no es tarea sencilla; pero nadie razonablemente espera que se complete de una vez para siempre y con exhaustividad. La expectativa es que se avance hacia ella, construyendo consensos y concibiendo estrategias y acciones de conjunto, que sin duda deberán después evaluarse, revisarse y profundizarse. Este es el sentido de la noción de *progresividad* que la doctrina de los derechos humanos sostiene para alcanzar la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales en general, de los cuales son parte el derecho a la educación y la educación en derechos. Se trata de progresar con constancia hacia esa meta, tomando medidas que se acerquen cada vez más a su vigencia plena en términos cuantitativos y cualitativos. Vistos los derechos humanos en su evolución histórica, lo inaceptable son el estancamiento y cualquier retroceso.

En pocas palabras, por encima de todas y cualesquiera dificultades, los educadores convencidos de la importancia de la EDH debemos impulsar la construcción de planes nacionales en la materia tras los objetivos de:

- instalarla como política de Estado,
- crear sinergias entre los diversos actores responsables de llevarla adelante,



- dar sentido y coherencia a los programas educativos específicos, y
- lograr efectividad e impacto transformador en la comunidad nacional

Las medidas o pasos principales que los organismos especializados de Naciones Unidas han recomendado para la elaboración de los PLANEDH constituyen un recorrido general mínimo de la mayor pertinencia y sensatez:

1. Creación de un *Comité Nacional para la EDH* (interinstitucional y multisectorial muy amplio, que incluya instituciones de gobierno, organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas, organismos regionales e internaciones y expertos independientes).
2. Realización de estudio/s de referencia (diagnóstico/s de situación).
3. Determinación de prioridades y definición de grupos de beneficiarios más necesitados.
4. Elaboración del Plan Nacional en sí, incluyendo distintos componentes, estrategias, programas y recursos.
5. Ejecución del Plan.
6. Examen y revisión periódica del Plan.

La propuesta a la que acabo de referirme está contenida en el documento *Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos*⁽⁷⁾. En él se enmarca con claridad la iniciativa de los PLANEDH dentro de la filosofía general de la EDH y es de consulta obligatoria para emprender la tarea. No lo resumo aquí precisamente porque recomiendo con entusiasmo su consulta directa.

No obstante, dentro de este marco lógico mínimo no existe una única fórmula para recorrer el camino de la elaboración del PLANEDH. Hay variantes en las experiencias que reportan los países: a veces la iniciativa o el esfuerzo por la continuidad del proceso ha provenido del sector gubernamental, otras de entidades civiles y en no pocos casos del impulso de organizaciones internacionales comprometidas con el cometido (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, UNESCO, UNICEF o, en el continente americano, el IIDH). En cuanto a su contenido, a veces encontramos propuestas muy fundamentadas y detalladas, a veces otras más generales y sucintas; en cuanto a su formalización, puede tratarse de un documento que tiene vigencia a partir de suscribirse y difundirse el acuerdo o puede buscarse una oficialización mayor, como la que ofrece un decreto o resolución oficial de las autoridades nacionales.

La diversidad de procedimientos es esperable y no tiene por qué ser un obstáculo, siempre que siga una metodología de preparación pluralista, participativa, democrática y transparente, única garantía para construir consensos sobre el punto de partida y sobre los objetivos de progreso y, sobre todo, para lograr los compromisos multisectoriales que permitan avanzar del uno hacia los otros.

7 Resolución de la Asamblea General, A/52/469/Add.1, 20 de noviembre de 1997.

Actualmente, el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas ha iniciado el proceso de consultas y redacción de un proyecto de *Declaración sobre Educación y Formación en Derechos Humanos*, que en un futuro próximo será considerado por la Asamblea General⁽⁸⁾. Constituirá, sin duda, un gran respaldo para las experiencias en marcha y las iniciativas en construcción.

Para nosotros, educadores, el reto por delante es promover y contribuir al máximo de nuestras posibilidades con el desarrollo político de la EDH en nuestros espacios de influencia - entendiendo por esto el impulso a acciones pertinentes tanto en el orden jurídico-administrativo como en el orden teórico-pedagógico. Creo que ésta es la mayor apuesta y la mayor inversión que podemos hacer desde la educación para construir una sociedad que incorpore los derechos humanos a su cultura de vida y, a través de ellos, pueda alcanzar la justicia y la paz.

8 Consejo de Derechos Humanos. Resolución 6/10, 21ª sesión, 28 de setiembre de 2007.



BIBLIOGRAFÍA

- CONFERENCIA MUNDIAL DE DERECHOS HUMANOS DE VIENA Declaración y Programa de Acción de Viena, 1993, versión electrónica, <[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument)>, consultada por última vez el 24 de abril de 2009.
- Diccionario de la Real Academia Española, Madrid, Espasa Calpe SA, 2005.
- IIDH; *Convocatoria al XX Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos: Educación en Derechos Humanos*, San José, Costa Rica, marzo 2002.
- IIDH, *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países*. San José, Costa Rica. Segundo ciclo de mediciones.
- IIDH, VI Informe, *Desarrollo normativo de la educación en derechos y el gobierno estudiantil*, 2007.
- IIDH, VII Informe, *Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio: 10-14 años*, 2008, versión electrónica, <http://www.iidh.ed.cr/multiCom/PaginaInterna.aspx?pagina_destino=ASP.VisorContenidos_ascx&NombrePagina=IIDH_InformesEDH&IdPortal=6>, consultada por última vez el 24 de abril de 2009.
- IIDH, *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*. San José, Costa Rica, 2006, versión electrónica, <http://www.iidh.ed.cr/multiCom/PaginaInterna.aspx?pagina_destino=ASP.VisorContenidos_ascx&NombrePagina=PropuestaCurricular&IdPortal=6>, consultada por última vez el 24 de abril de 2009.
- NIKKEN, PEDRO, *El concepto de derechos humanos*. En: Estudios de Derechos Humanos, Vol. I, San José, Costa Rica, IIDH, 1994, versión electrónica, <[http://www.iidh.ed.cr/documentos/HerrPed/pedagogicaspecializado/el concepto de derechos humanos.htm](http://www.iidh.ed.cr/documentos/HerrPed/pedagogicaspecializado/el%20concepto%20de%20derechos%20humanos.htm)>, consultada por última vez el 24 de abril de 2009.
- NNUU, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 1948.
- NNUU, *Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos*. A/52/469/Add.1, 20 de noviembre de 1997.
- NNUU, *Plan de Acción del Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos*. Resolución de la Asamblea General A/51/506/Add.1, 1994.
- NNUU, *Plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, Aprobado por la Asamblea General el 2 de marzo de 2005.
- NNUU, Resolución del *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Proclamado por la Asamblea General el 10 de diciembre de 2004.
- NNUU, *Proclamación del Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos*. Resolución de la Asamblea General 49/184 de diciembre de 1994.
- RODINO, ANA MARÍA, *La educación en derechos humanos: Una propuesta para políticas sociales*, Costa Rica, Revista editada por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Vol. 44, 2006.
- RODINO, ANA MARÍA, *La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina*. En: Revista IIDH, Vol. 29, 2001, versión electrónica, <[http://www.iidh.ed.cr/comunidades/herrped/docs/pedagogicasteoricos/la educación en valores, a.m. rodino.htm](http://www.iidh.ed.cr/comunidades/herrped/docs/pedagogicasteoricos/la%20educacion%20en%20valores,%20a.m.rodino.htm)>, consultada por última vez el 24 de abril de 2009.

PRESENTACIÓN

MATRIZ DE INDICADORES SOBRE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA

CAROLINA HIRMAS Y GLORIA CARRANZA :: OREALC/UNESCO Santiago

EL PROYECTO QUE DA ORIGEN A ESTE ESTUDIO Y A LA MATRIZ DE INDICADORES

El siguiente trabajo se inscribe en el Proyecto *“Educación para la Convivencia y una cultura de paz en América Latina y el Caribe”* de OREALC/UNESCO Santiago, 2008, y se inserta dentro de una visión más integral acerca de la calidad de la educación que la UNESCO viene desarrollando activamente a través de las metas de Educación para Todos y su concreción regional a través del Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC.

El trabajo de la UNESCO en la región es precisamente prestar apoyo a los Estados miembros para que integren una visión global de una educación de calidad para todos, en los distintos niveles de sus sistemas educacionales, y promuevan, por tanto, una educación para la convivencia y la paz. En su más reciente reunión de Buenos Aires (UNESCO, 2007a) los ministros de educación de la región ratificaron la necesidad de intensificar los esfuerzos para lograr esta meta, entendida como un bien público, un derecho humano fundamental y una responsabilidad del conjunto de la sociedad. Los rasgos característicos del enfoque de la educación como derecho humano fundamental son su orientación al pleno desarrollo de la persona humana, y a la comprensión y convivencia pacífica entre los pueblos⁽¹⁾.

En esta reunión se reconoció que una educación de calidad para todos, sin discriminación de ninguna naturaleza, implica transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas y favorezca un clima escolar que propicie la integración, el respeto mutuo y la solución pacífica de conflictos a través del diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Para cumplir tal fin, la escuela debe asegurar

1 Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 26), Convención de los Derechos del Niño (Art. 29), Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Art. 13).



que los niños se desenvuelvan en un espacio seguro y libre de violencia, donde se aprendan comportamientos y valores como la tolerancia, el respeto a las diferencias y la solidaridad. La educación para la paz, bandera que la UNESCO ha hecho suya desde su origen ⁽²⁾, se constituye así en parte esencial de una educación de calidad para todos. Ella es un cauce para el diálogo, puesto que puede crear conciencia y promover la comprensión de los derechos humanos esenciales, el respeto por el “otro” y los conocimientos especializados para crear y mantener una cultura de paz.

A su vez, apoyar políticas educacionales que favorezcan la no violencia y la cultura de paz es una de las metas de la *Década de las Naciones Unidas por una Cultura de Paz y No Violencia* (2001-2010) y una de las principales líneas de acción de la UNESCO para el bienio 2008-2009.

Considerando que la educación ha de proporcionar los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía, contribuir a una cultura de paz y a la transformación de la sociedad, y teniendo presente que se observa en la región una creciente preocupación por la violencia que tiene lugar en los centros educativos, la “Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz” se inserta como el primer módulo de este proyecto mayor. A partir de éste, la OREALC/UNESCO Santiago emprende un trabajo coordinado en varias líneas de acción en torno al “aprender a vivir juntos” ⁽³⁾, para apoyar políticas educativas que desarrollen la comprensión y valoración del otro y la percepción de las formas de interdependencia humana que respeten los valores de la diversidad, el pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

ANTECEDENTES DE ESTE ESTUDIO Y DE LA MATRIZ

La elaboración de esta matriz de indicadores sobre formación en convivencia democrática y cultura de paz se vincula a un esfuerzo anterior de la UNESCO para evaluar las cinco dimensiones de calidad de la educación: pertinencia, relevancia, equidad, eficacia y eficiencia, las que se presentan en el informe “Situación de la Educación en América Latina y el Caribe: garantizando educación de calidad para todos” ⁽⁴⁾. Dicho informe fue publicado por el Sistema Regional de Indicadores Educativos (UNESCO, 2007b), con una propuesta metodológica para evaluar el grado en que los países habían avanzado en el logro de una educación de calidad para todos, es decir, en qué medida los sistemas educativos han asegurado el derecho a una educación de calidad.

2 “Si las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben fundarse los baluartes de la paz”. (Artículo 1º de la Constitución de la UNESCO).

3 “Aprender a Vivir Juntos” es uno de los cuatro pilares del aprendizaje definidos por la UNESCO en el Informe de la Comisión de la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, “La Educación Encierra un Tesoro”. UNESCO, 1996.

4 OREALC/UNESCO Santiago, 2007b. Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Proyecto de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC).

La construcción de esta nueva visión sobre la calidad de la educación, ha intentado traspasar el filtro único sobre la eficacia y eficiencia con que tradicionalmente había sido evaluado el cumplimiento de los objetivos por parte de los sistemas educativos, y prestar atención a las “perspectivas axiológicas desde las que se plantean estos objetivos, con sus correspondientes correlatos en los sentidos que se atribuyen a la práctica educativa”. (UNESCO, 2007b:27) De este modo, el nuevo marco de análisis de calidad de la educación entronca con el análisis de las condiciones particulares de las personas, su *pertinencia*, y con los desafíos de desarrollo que deben afrontar, su *relevancia*; y tiene, a su vez, una relación no incidental, sino sustantiva con la forma cómo las personas operacionalizan algunos objetivos en la política educativa, su *eficacia*, y consagra principios de operación propios de la sociedad contemporánea, que incluyen la *eficiencia* en el uso de recursos públicos. Asimismo, se vincula a una noción contemporánea del universo de los derechos civiles, políticos y sociales que atañen a la vida de los ciudadanos, su *equidad*.

En un esfuerzo por alcanzar este objetivo de seguimiento del progreso educativo en la región se desarrolló un trabajo en torno a dos dimensiones de la calidad: pertinencia y relevancia. Estas dimensiones fueron el punto de partida en la elaboración de esta matriz dada su alta relación con el concepto de convivencia y cultura de paz. Sin embargo, dado que los indicadores desarrollados provienen de un plano de observación referido al aula y a la escuela, los indicadores derivarán seguramente en información que también alimente el análisis de las otras dimensiones, a saber: equidad, eficacia y eficiencia.

En el estudio sobre relevancia y pertinencia, el trabajo se inició con el análisis de los marcos legales y los currículos nacionales⁽⁵⁾, lo que se espera completar en etapas posteriores con el análisis de los materiales educativos, cultura escolar, criterios de evaluación y prácticas pedagógicas. Para estos efectos se elaboró una matriz de indicadores sobre ambas dimensiones, que permitiera observar si la legislación educativa y la política curricular estaba o no bien orientada y qué aspectos se encontraban débilmente desarrollados en función de una atención pertinente y relevante a las necesidades educativas de la población escolar.

La pauta utilizada para la observación sobre pertinencia permitió comparar la coherencia entre los derechos que se busca asegurar, los principios que se sustentan y los mecanismos, procedimientos y regulaciones existentes para hacerlos efectivos. Respecto de la pauta de indicadores sobre relevancia de los programas curriculares, éstos se basaron en las competencias relacionadas con los cuatro pilares del aprendizaje identificados en el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Delors, 1996) y la identificación de algunas áreas que de estos pilares se desprenden y se estiman centrales para su implementación. Con

5 La base documental analizada comprende: la Constitución y la Ley General/Fundamental de Educación; los planes de estudio o marco curricular o diseño curricular básico; los programas específicos dirigidos a ciertos colectivos (educación intercultural bilingüe, educación especial, educación de jóvenes y adultos, etc.) o sobre temas en particular para reforzar el currículo (derechos humanos, convivencia escolar, sexualidad, formación ciudadana, prevención del alcoholismo y drogadicción, etc.) y las políticas y programas vinculados a la atención de la diversidad individual, social y cultural.



este efecto se analizaron los fines de la educación consignados en las normativas e instrumentos de políticas y su expresión de manera equilibrada en los currículos. Asimismo, las pautas de observación para el análisis documental permitieron analizar la coherencia entre los objetivos generales de los diferentes niveles del sistema (primaria y secundaria baja) de acuerdo con los cuatro pilares del aprendizaje, y su concreción planteados en las diversas asignaturas o áreas curriculares.

Por tanto, el presente proyecto parte de una revisión del marco conceptual propuesto en el informe previo (UNESCO, 2007b), sus dimensiones y variables, su adecuación a los planos elegidos para su observación (institución escolar), y su articulación con los otros componentes comprendidos en este proyecto (docentes, aprendizajes, gestión).

La matriz de indicadores busca profundizar la mirada sobre estas dimensiones de manera más específica en tanto su aplicación a la escuela, pero circunscrita a un aspecto específico: la formación en convivencia democrática y cultura de paz. Ello ha obligado a acotar y enmarcar las líneas de trabajo en este proyecto a la definición de los niveles de aplicación -la escuela- y la selección y adecuación de los indicadores sobre relevancia y pertinencia relativos al desarrollo de escuelas que enseñen y practiquen los valores democráticos y cultura de paz. Así, tanto desde la dimensión de relevancia como de pertinencia, se han definido dimensiones de análisis, indicadores y descriptores relacionados con el “aprender a vivir juntos” y con el “aprender a ser”, basados en los sentidos y contenidos curriculares (relevancia) y en las modalidades o formas de actuación institucional y gestión curricular, que se relacionan con el cómo (pertinencia).

OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INDICADORES

El objetivo general del proyecto “Educación para la Convivencia y una cultura de paz en América Latina y el Caribe” es contribuir al diseño e implementación de políticas educativas que fortalezcan la convivencia democrática y la cultura de paz en las escuelas, mediante tres líneas de acción fundamentales: a) generación de información y conocimiento; b) construcción y fortalecimiento de capacidades locales y c) movilización de actores.

En particular, el diseño de la matriz de indicadores apunta a la primera línea de acción mencionada (generación de información y conocimiento) y corresponde al primer módulo de este proyecto; cuyo objetivo específico es *construir indicadores para describir la situación de la convivencia a nivel escuela para facilitar la implementación de políticas institucionales sobre este tema*.

Esta propuesta de indicadores se presenta como un “ecosistema vital”, en el que se señalan y caracterizan las actuaciones, estructuras y condiciones en que se mueven los diversos actores que conforman una comunidad educativa, cuyos propósitos apuntan a la construcción de una convivencia democrática y de formación en los valores de la paz, justicia y fraternidad. Los indicadores y descriptores identificados contemplan los distintos niveles de observación/actuación y las diversas perspectivas de análisis/tratamiento de estos aspectos. Con este

primer esfuerzo se aspira a contribuir al consenso en torno a un marco de acción posible, consistente y concreto, considerando la amplitud y complejidad del tema, atendiendo las enormes demandas sociales y políticas que pesan a este respecto.

El diseño de esta matriz obedece a un esfuerzo de sistematización y articulación de diversos cuerpos teóricos, enfoques, paradigmas y objetivos, buscando con ello superar miradas parciales o focalizadas en torno al tema, a la vez que busca proporcionar un panorama lo más exhaustivo posible de todas las instancias, espacios y posibilidades con que la escuela puede atender a los objetivos de formación en convivencia democrática y cultura de paz.

Como podrá apreciarse, la matriz no presenta prioridades o etapas en la consecución de las tareas o acciones señaladas, lo que ciertamente pudiera ser contemplado en una tarea de investigación posterior, que permitiera identificar los pasos y condiciones previas que es necesario articular para el desarrollo de una cultura educativa sobre bases democráticas y valores de paz. En este sentido, resulta importante señalar a las organizaciones escolares como *organizaciones que aprenden*; es decir, la escuela como organización de personas orientadas a la consecución de objetivos comunes, que requiere dar pasos concordantes, en procesos articulados y progresivos para el tejido de una cultura educativa determinada, lo cual constituye un proceso de *aprendizaje colectivo*. Tener una mirada evolutiva de la organización escolar permite pensar en la posibilidad de desarrollar instrumentos para evaluar el grado de madurez o de avance en el desarrollo de una cultura escolar democrática, favorecedora de un desarrollo socioafectivo y ético, acorde a los valores de la paz, justicia y fraternidad.

Es necesario detenerse en la consideración que el “estado” o “estadio” en este proceso de madurez de la escuela hacia la conformación de una cultura que forma en convivencia democrática y valores de paz y fraternidad, será siempre distinto y, probablemente, las áreas en que la escuela presente mayores déficits o dificultades requerirán de un abordaje o tratamiento inicial y focalizado. A modo de ejemplo, es probable que escuelas que presentan altos índices de violencia requieran abordar con más fuerza aspectos de riesgo y prevención de la misma, junto con reforzar aquellas áreas de intervención que más cooperen en este sentido. Otra situación puede ser la de escuelas que presentan problemas de normalización y regulación de su funcionamiento, en cuyo caso probablemente deberán atender prioritariamente aspectos relativos a su liderazgo, organización y participación responsable. En este sentido, el diseño que presentamos señala áreas claras de intervención y permite, desde una visión integrada de la organización escolar, visualizar los posibles focos de actuación para el desarrollo de políticas, cultura y prácticas en torno a la convivencia democrática y formación en valores.

En suma, el producto de este trabajo será una propuesta de indicadores sobre convivencia escolar y formación en valores, diseñados para guiar/ implementar políticas sobre convivencia y cultura de paz en la institución educativa. Esto implica la inmersión en tres campos de actuación u observación: dentro del aula, en la escuela como unidad organizacional y en la relación de ésta con su entorno social. En una etapa posterior, y basándose en este mapa ecosistémico de la escuela, será posible elaborar indicadores macro que permitan mirar los sistemas educativos y dar cuenta de la situación país, e identificar y abrir un campo de información, respecto de escuelas y estudiantes que forman y viven la democracia, la paz y el respeto



a los derechos humanos. Por otra parte, será posible avanzar en el desarrollo de instrumentos de evaluación específicos sobre las distintas dimensiones de análisis y actuación, en los que se desempeña la escuela, como por ejemplo: la organización del grupo-curso en torno a metas comunes o la gestión curricular en torno a cultura de paz, entre otros.

EL MARCO CONCEPTUAL PARA EL DISEÑO DE LA MATRIZ

HACIA UNA COMPRENSIÓN AMPLIA DE LA FORMACIÓN EN CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y CULTURA DE PAZ

Fines de la educación y la tarea ética y ciudadana de la escuela

La tarea de la educación en convivencia democrática y cultura de paz remite sin duda a las consideraciones acerca de los fines de la educación, pues es éste un cometido que se asienta en sus bases de sentido. Existe amplio consenso en asignar a la educación como su principal función el pleno desarrollo de las personas para que puedan ser miembros activos en la sociedad y realizar su propio proyecto de vida, lo que se manifiesta tanto en los instrumentos de derechos humanos, como en la legislación de los diferentes países. Así, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), expresa que la educación ha de tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos (Art.26).

La comprensión de la educación como el medio propio de la humanidad para el desarrollo y evolución de cada individuo, así como el vehículo privilegiado para el desarrollo de la sociedad y de la especie humana en su conjunto, ha llevado a la UNESCO a definirla como un derecho humano fundamental y un bien público (UNESCO, 2007). Se señala: “El derecho a la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales y, en consecuencia, de la ciudadanía. Difícilmente se podrá acceder a un empleo digno, a ejercer la libertad de expresión o de participación, si no se tiene educación”. (op.cit.:27) Y agrega: “La consideración de los niños como sujetos de derechos es sin duda una de los grandes avances de la humanidad. Este principio, de gran trascendencia, obliga a situar a los alumnos en el centro de la educación y a que ésta respete sus derechos y se adapte a las necesidades específicas de cada uno”.

Desde una visión de derechos, una educación es de calidad si los estudiantes tienen la oportunidad de conocer y vivenciar dichos derechos, lo que significa aprender no sólo conocimientos y habilidades, sino sobre todo, desarrollar valores, actitudes y comportamientos acordes a ellos (op.cit.). Conocer y encarnar valores como el respeto, la tolerancia y la amistad cívica, fundamentos de la paz social, es entonces parte fundamental de lo que la UNESCO entiende por una educación de “calidad para todos”.

En tanto práctica social o conjunto de prácticas sociales, la educación consiste en socializar mediante la enseñanza de conocimientos “Nadie se socializa si no conoce y nadie conoce sino socialmente”. Por tanto, “educar para el juicio moral autónomo, para la participación democrática, para el cuidado de sí mismo y el otro, es el resultado más el proceso mismo de su construcción, como educación ética y ciudadana, de una larga historia de la educación como procesos complejos de socialización mediante el conocimiento” (Cullen, 2004:16). En un recorrido histórico respecto de la función de la escuela a la luz de principios de justicia política, Carlos Cullen muestra cómo con el surgimiento de la idea de conocimiento “científico”, fundado en razones argumentables, “comienzan a conformarse como disciplinas racionales, la ética y la política, y, por lo mismo, como lugares relativamente críticos, con relación a las metas morales impuestas o a las meras formas de organización social vigentes” (op. cit.: 18). Sobre las bases del “derecho natural” de cuño moderno, así como sobre las nuevas formas de “contrato social” de origen liberal-social (Rawls, 1995), “la educación comienza a ser reconocida como derecho de todos y como una responsabilidad inalienable del estado democrático, es decir, legitimado por la voluntad popular”. Comienza, entonces, a hacerse necesario que la educación se ocupe de legitimar nuevas formas de organizar el trabajo social, y prepararse para el nuevo estilo de convivencia y de ejercicio del poder” (op. cit.: 19).

En las bases del pensamiento sobre la función social que cumple la escuela, John Dewey señala que la educación es una herramienta fundamental para la construcción de sociedades más justas y democráticas. En efecto, la educación debiera orientarse hacia el progreso y desarrollo humano, social e individual. En este sentido, el fin de la educación apuntaría a la adquisición de competencias de “eficacia social”, es decir, competencias relacionadas con el trabajo, la profesión y con valores de “buena ciudadanía”. Como lo explicita Dewey en su libro “Democracia y Educación”, la tarea de la escuela es la de capacitar a los miembros jóvenes de nuestra sociedad para “compartir una vida en común” (Dewey, J. 1917:18). Como comunidad democrática, la escuela ofrecería un espacio privilegiado para la experiencia social y moral, lo que la capacita a formular sus propias normas, principios, representantes y responsabilidades (Soler, 2001).

Para diversos pensadores, educadores y filósofos de fines del siglo XIX y primera mitad del XX en Europa y América, pertenecientes a la corriente de la “Escuela Nueva” inspirada en Dewey, (Kerschentsteiner, Declory, Montessori, Claparède, Ferrière, Cousinet, Freinet) la escuela debe estar en diálogo permanente con la sociedad, para hacer posible la transformación política, socioeconómica y cultural. Resulta fundamental educar moral y cívicamente a fin de constituir una ciudadanía reflexiva y crítica, en libertad y autonomía (Carrillo, 2001 en Programa Valores). La Nueva Educación concibe la escuela como un ensayo para el ejercicio de la nueva ciudadanía participativa y comprometida. Asimismo, para que una escuela realmente sea una comunidad participativa, se debe promover el diálogo y la reflexión, favoreciendo los espacios de creación de las propias normas, y definiendo en conjunto los valores y regulaciones de la colectividad (Carrillo, 2001 en Programa Valores).

La escuela, como un espacio abierto al entorno “no ha de ser un islote en el que se reflexione y se planifique la transformación de la cultura, ni una campana de cristal en la



que se realiza un análisis aséptico de la realidad. Está comprometida ideológica, política y éticamente con la sociedad. La escuela está en la sociedad y a la sociedad se destina su trabajo. No sólo para mantenerla, sino que para mejorarla. Para ello es necesario que mantenga abiertas sus puertas o mejor dicho, que no tenga puertas..." (Santos Guerra, 2002:16). Ello significa acoger a los destinatarios de su tarea educativa conforme a principios de equidad y no discriminación; que la realidad social esté presente en sus actividades, constituyéndose en un centro educativo "versátil" según la propuesta de Martín-Moreno (2006); salir hacia la realidad con el fin de transformarla a través de la acción de sus protagonistas; ofrecer sus espacios y medios con el fin de atender necesidades sociales, culturales, recreativas, etcétera.

La cuestión de si la escuela está desarrollando estas capacidades es una inquietud que conserva plena vigencia. Más aún, en sociedades mutantes, inestables, complejas, cruzadas por la anomia e individualismo, "asentadas en el goce de bienes desechables", la cultura de "la felicidad light", y de la "caducidad de los compromisos éticos", ha favorecido un abordaje utilitario de los conocimientos y la pérdida de prioridades para el educare (Carneiro, 2006). Tesis más pragmáticas acerca de la misión educativa, con primacía en lo económico, bajo la lógica que la educación debe ser rentabilizada y la inversión en sus actividades sólo tendría justificación si hubiere un retorno económico adecuado (Carneiro, 2006), ha reducido lo educativo a lo que puede ser medido.

En este escenario las voces del retorno a la reflexión sobre los sentidos de la educación, y su misión de desarrollo ético, personal y social; la necesidad de reflexionar sobre la existencia humana, la sociedad, las relaciones entre las personas y los graves problemas que aparecen en ella: desigualdad, segregación, falta de recursos, abandono, violencia, desinterés de las familias... (Marchesi, 2005) es una tarea ineludible de la educación. "...Ya no es suficiente que los alumnos desarrollen sus capacidades de naturaleza cognitiva y aprendan destrezas básicas para acceder a un trabajo digno y gratificante... también es preciso que desplieguen habilidades sociales para convivir en un mundo plural, que logren un desarrollo equilibrado y una conciencia moral que les permita actuar con autonomía y responsabilidad" (UNESCO, 2007a).

Necesidades y demandas a la educación en la época actual

La necesidad de construir una cultura democrática en la escuela y la gestión del aprendizaje en torno a valores de paz y fraternidad, obedece a múltiples necesidades y demandas dirigidas a la educación en el siglo que vivimos, lo que nos obliga a pensar de manera amplia en el tema. Por un lado se presentan necesidades propiamente educativas, como la de adaptar los procedimientos de enseñanza y aprendizaje a los actuales cambios sociales; ir develando incongruencias en el currículum oculto, explicitando normas escolares consistentes con posturas democráticas; distribuir el poder en la organización educativa, extendiendo dicha distribución también a la disciplina; romper la conspiración del silencio sobre la violencia escolar; promover nuevos esquemas de colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la

sociedad y poner a disposición del profesorado los medios que permitan lograr las condiciones anteriores (Díaz-Aguado,2002).

Por el otro, se presentan demandas sociales crecientes a la escuela como: luchar contra la exclusión y marginación de grupos vulnerables; superar las representaciones contrarias a los valores democráticos: el sexismo, el racismo, la xenofobia, a través del respeto a los derechos humanos; prevenir, no reproducir y disminuir los altos niveles de violencia social, tanto de violencia reactiva como de violencia instrumental desde ambientes protegidos y normalizados de resolución de conflictos (Díaz-Aguado,2002).

Para Latinoamérica y el Caribe, y como se plantea en el informe preparado por OREALC/UNESCO Santiago en su más reciente reunión de PRELAC (UNESCO, 2007a), la necesidad de construir consensos y generar entendimiento mutuo en sociedades crecientemente complejas, es una tarea fundamental en la que la educación juega un papel clave. La cohesión social, el sentido de comunidad y pertenencia en nuestra región se ven fragmentados por la exclusión, pobreza, inestabilidad y vulnerabilidad, y la sociedad está centrada “en el individuo, en su autonomía y en la libertad personal como garantes de éxito. El entramado social se ha vuelto más frágil, se ha resquebrajado el concepto de comunidad, y ya no se espera una solidaridad vertebrada desde el Estado”. Si bien se reconoce que “la diversidad social y cultural representa una de las grandes riquezas de la región”, el problema es que “no se ha generado un orden consensuado”, lo que las Naciones Unidas describe como una “diversidad disociada” (Ganuza, 2002). La exclusión –continúa el informe– “no es sólo del bienestar económico y de las redes sociales, sino exclusión de una comunidad de sentidos que concierne más a una manera de vivir juntos que a un asunto de pobreza material (...) Asimismo –explica– que “la fragmentación social a la que se ve expuesta la región dificulta el asentamiento de un pacto social cohesionado y participativo, y se presenta como un freno al cambio y a la capacidad de adaptación que demandan las exigencias del desarrollo, pues debilita la gobernabilidad democrática y erosiona el clima de confianza interno que requieren las instituciones para funcionar y los países para desarrollarse”. Las anteriores consideraciones muestran “la importancia y urgencia por fortalecer una ciudadanía en la que distintos actores sociales actúen como dinamizadores de los valores cívicos y del conocimiento de los derechos y deberes de la población” (op. Cit.:21).

En conclusión, uno de los cuatro desafíos que se plantean a la educación en la región es el de “contribuir a una mayor cohesión social y a la prevención de la corrupción y la violencia. La educación para la paz y la democracia debiera ayudar en el futuro a tener un sustrato humano más favorable para reducir y sancionar la corrupción, exigir los derechos sociales y culturales, fortalecer la participación social y consolidar una cultura de la igualdad, elemento básico para alcanzar sociedades más solidarias” (op. cit.:23). En definitiva –concluye– “estos desafíos se pueden resumir en cómo incorporar en las políticas educativas un enfoque de la educación como derecho humano que posibilite el ejercicio de los demás derechos humanos (ONU, 1948), amplíe las capacidades de las personas para el ejercicio de su libertad y consolide comunidades pluralistas basadas en la justicia” (op. cit.:23).



Ciudadanía y ética, democracia y participación en educación

El desarrollo del individuo y la sociedad, fines compartidos a un cauce común

La respuesta filosófica a la interrogante sobre el modo cómo conducir la vida se ha orientado en dos direcciones opuestas: una de carácter liberal e individualista, y otra de inclinación comunitaria y contextual. Para la primera, conducir la vida supone preguntar “¿cómo deseas vivir?” y establecer una facultad para responder rectamente a esta cuestión. En este caso lo relevante es contar con los criterios rectores universales y las capacidades que le permitan seguir la dirección que cada cual considere más adecuada por entre las situaciones y dilemas vitales. Para la segunda posición, la comunitaria, conducir la vida supone decir al aprendiz algo como “aquí vivimos de acuerdo con los siguientes criterios, y nos va bien” y transmitir mediante procesos educativos esos criterios, valores, normas y formas de vida (Puig, 2003).

Continuando con los postulados comunitaristas (MacIntyre, A; Taylor, Ch.; Sandel, M; Barber, B.) los individuos deben desarrollar sus capacidades para lograr que la comunidad sobreviva y prospere, porque en definitiva, del bien de la comunidad se sigue el propio (Cortina, 1996). Por moral –recuerdan los comunitarios– se entendió en Grecia el desarrollo de las capacidades del individuo en una comunidad política, en la que tomaba conciencia de su identidad como ciudadano perteneciente a ella. Esto lo facultaba para saber cuáles eran los hábitos que debía desarrollar, al modo de un mapa moral, para mantener y potenciar dicha comunidad, hábitos a los que cabía denominar virtudes (Thiebaut, en Cortina, 1996).

¿Es posible conciliar ambas actitudes ante la vida y velar tanto por la propia realización como la de la comunidad? ¿Es posible hacer que confluyan a un mismo cauce los fines del sujeto y los de la comunidad? Por un lado, no es cierto que el sujeto pueda sólo, por sí y ante sí definir su propio destino, de manera aislada y autosuficiente. Tampoco es cierto que los sujetos sean mero reflejo de su medio y que se identifiquen sin más con la socialización comunitaria. La ciudadanía democrática demanda para su evolución hacia mayores cuotas de justicia, pluralismo y solidaridad, de la capacidad crítica y de la acción transformadora de los sujetos que constituyen dicha colectividad. El ciudadano, al ser formado dentro de una colectividad, es producto de la misma y, a la vez, ésta depende de la manera de actuar de sus ciudadanos. Ciertamente, tanto la brújula de los liberales como el mapa de los comunitarios son imprescindibles para conducirse. Un buen ciudadano participa en la vida pública defendiendo sus derechos y su libertad, pero buscando también el bien común y la salvaguarda de lo colectivo.

Intentando mediar entre el protagonismo del sujeto y la fuerza del medio, e imaginando que sujeto y medio forman una sola unidad, Puig propone defender una imagen del sujeto autónomo y la vez consciente de su interdependencia: 1) un agente constituido socioculturalmente, cuya unicidad no desaparece al actuar desde sí mismo; 2) un agente reflexivo, no omnipotente, pero con capacidad para influir y transformar el medio, y 3) un agente educable, que no sólo construye su propio ser sino también el mundo que se convertirá en parte integrante de sí. Se trata en definitiva de un “agente que no opone autonomía y comunidad porque sabe

que en la realización de los mismos procesos de relación intersubjetiva –de inmersión en el medio– se constituye a la vez la individualidad autónoma y se reproduce el mundo de la vida comunitaria” (Puig, 2003).

Qué significa ser ciudadano hoy

El concepto de ciudadanía se ha repositionado en el centro de la reflexión contemporánea, al alero de los grandes temas de filosofía política surgidos entre los años 70 y 80: exigencia de justicia, pertenencia a una comunidad y conductas republicanas. Fenómenos relevantes al desarrollo y consolidación de las democracias modernas como la apatía de los votantes, los nacionalismos, las migraciones masivas, los derechos indígenas y de minorías culturales, los fenómenos de discriminación y vulnerabilidad social, han obligado a la construcción de un marco renovado sobre ciudadanía (Mujica, 2008⁽⁶⁾). El nuevo concepto de ciudadanía debe entrar en consonancia con el respeto de los derechos ciudadanos, su efectiva garantía, junto con el compromiso y responsabilidad no sólo por parte del Estado, sino también por parte de la sociedad en su conjunto. De este modo se entiende que una democracia efectiva depende no sólo de sus estructuras institucionales y jurídicas, sino también y de manera importante, de las cualidades y actuaciones de sus ciudadanos (op. cit.).

El concepto tradicional de ciudadanía entendido como *el derecho a tener derechos*, principalmente civiles y políticos, ha sido profundizado luego de la Segunda Guerra Mundial por un concepto más amplio que abarca no sólo los derechos civiles y políticos, sino también los derechos económicos, sociales y culturales, contemplando su interdependencia e interrelación, universalidad, inalienabilidad e indivisibilidad. Atendiendo a la corriente liberal constitucionalista (Ferrajoli, Dworkin), se establece el “enfoque de derechos”, que asiste principalmente a los excluidos o marginados, y que obliga al Estado a garantizar los derechos a través de sus sistemas jurídicos y constitucionales, y obliga al ciudadano a exigirlos, en su calidad de “titulares de derechos”. Asimismo, no basta la existencia de un sistema de garantías para el ejercicio de derechos, sino que éstos se materialicen en todos los ámbitos de la vida: escuela, trabajo, sociedad, cultura (ídem).

Los ciudadanos son iguales en derechos, pero esto no significa que todos tengan las mismas oportunidades ni que todos sean idénticos. Se requiere, por un lado, compensar las desigualdades de hecho que no permiten a todos estar en pie de igualdad. Pero además debe considerarse que los seres humanos poseemos historias culturales y, por ende, sensibilidades distintas (Ansión, 2007).

En consecuencia, otro avance importante en materia de ciudadanía ha estado definido por las demandas de reconocimiento y respeto de las diferencias culturales, lo que se ha traducido en la emergencia de los derechos colectivos: de género, étnicos, religiosos, etéreos, lingüísticos, etc. Esto ha obligado al Estado al desarrollo de políticas públicas que incorporen el reconocimiento y defensa de la alteridad, y al resto de la sociedad a evolucionar en pluralis-

6 Texto en proceso de publicación.



mo, respeto y valoración de la diversidad individual, social y cultural. El tema de las múltiples identidades ha ampliado el concepto a una *ciudadanía diferenciada*, a su comprensión no sólo como un tema de derecho y responsabilidad, sino también de identidad, expresión de la pertenencia a una comunidad (Kymlicka, 1996). Se requiere construir una ciudadanía que reconozca esa realidad plural.

En otro orden de análisis, la ciudadanía ha progresado desde una visión *pasiva o privada* (Marshall), donde lo relevante era la satisfacción de derechos básicos (libertad personal, de pensamiento, de expresión, etc.) a una *ciudadanía activa* que contempla no sólo derechos, sino también responsabilidades y virtudes ciudadanas. Se agrega a esto el ejercicio deliberativo (Oldfield, Habermas) y el de control social, en relación a la actuación de los servicios y servidores públicos, entre éstos y entre los mismos ciudadanos. El reconocimiento de derechos y de ciudadanía, por tanto, no se demanda únicamente al Estado, sino a la sociedad en general. Al Estado corresponde entonces generar mecanismos e instancias que aseguren, promuevan y dinamicen la participación de todos, especialmente de los más vulnerables o excluidos (Rawls). Sólo sería apropiado exigir responsabilidades una vez asegurados los derechos de participación (Mujica, op. cit.).

El derecho de participación ciudadana en la vida política pone de relieve la necesidad de entregar más poder a los ciudadanos, más protagonismo para decidir e incidir en las decisiones que les afectan. Esta posición "exige de ciudadanos preparados para ejercer y demandar derechos, debiendo considerar que para ejercer un rol participativo se requiere ser contraparte hábil y eficiente frente a los agentes del Estado y a los demás miembros de la sociedad" (Mujica, op. cit.).

Ser ciudadano hoy, significa, desde la visión comunitarista, *fortalecer los lazos de la comunidad*, lazos desde los cuales los hombres aprenden a ser morales. Ahí están los mapas que guían a las personas acerca de las responsabilidades de bien común y las virtudes que es necesario desarrollar. Es ese vínculo comunitario el que da el respaldo, hace referencia a una historia común y tradiciones compartidas, brinda contención y ofrece compañeros. Es precisamente la ausencia de ese referente comunitario lo que ha conducido –según explican– al desarraigo, la atomización, disgregación y anomia que caracteriza la sociedad moderna (Cortina, op. cit.).

La categoría de ciudadanía es una *categoría meta* que sobrepasa los núcleos de la familia, profesión y trabajo. Tiene que ver con la condición humana de vivir con otros, lo que implica capacidad de *considerar a los otros al tomar las propias decisiones, medir las consecuencias de los propios actos y regularse para convivir*. Es por esto que Adela Cortina afirma que el ejercicio ciudadano es crucial para el desarrollo de la madurez moral, porque la participación en la comunidad es la que destruye la inercia y la consideración del bien común alimenta el altruismo. "La ciudadanía subyace a las otras identidades y permite suavizar los conflictos que pueden surgir entre quienes profesan distintas ideologías, porque ayuda a cultivar la virtud política y la conciliación responsable de los intereses en conflicto" (op. cit.).

La ciudadanía, nos dice Camilo Borrero (2005), es el punto de encuentro de la construcción del Estado y de la construcción del sujeto. Es en los procesos sociales en los que participa el

individuo donde se construye ciudadanía. Por eso comenta que el ciudadano se hace y lo hacen, es una construcción social individual, un ir y venir en la construcción de subjetividades. De ahí la importancia de enfatizar el trabajo de construcción ciudadana en la escuela, como espacio eminentemente social.

Educación ciudadana

Una escuela moderna, que asume como irrenunciable la autonomía de sus miembros, bosqueja los rasgos de ese ciudadano autónomo, no aceptando cualquier modelo de ciudadanía. El modelo de ciudadanía al que adhiere esta propuesta es a la vez nacional y universal, es decir, es fruto de un doble movimiento: de *diferenciación* mediante la cual el ciudadano se ve vinculado a miembros de su comunidad por una identidad que le diferencia de otras comunidades y de *identificación* con la humanidad. Se caracteriza por: la autonomía personal; la conciencia de derechos que deben ser respetados; participación responsable en el desarrollo de los proyectos de bien común y sentimiento de vínculo con cualquier ser humano (Cortina op. cit.).

Desde sus diversas pertenencias: familiares, culturales, religiosas, geográficas y también políticas, los seres humanos van desarrollando su identidad. Por lo mismo, la comunidad política tiene la obligación de hacer sentir al niño o niña, que además de ser miembro de una familia, de una iglesia, etnia, cultura, lo es también de una nación, que espera de él que participe activamente como ciudadano. Desde la comprensión de una *ciudadanía intercultural* todos los sectores deben estar debidamente representados y las decisiones políticas generarse sobre un consenso o negociación que finalmente permiten ser reconocidas por los diversos actores. No basta con declarar la interculturalidad para que la gente la asuma, es necesario generar un diálogo.

Enseñar ciudadanía, según la define Cullen (2004), es fundamentar racional y argumentativamente la convivencia democrática, el Estado de Derecho, la participación política, la responsabilidad social, la búsqueda del propio bien y la solidaridad. En este sentido, enseñar ciudadanía es contar con principios racionales y fundados para la construcción de una participación democrática en el orden social y para la crítica racional de los modos históricos que impiden esta participación. Ésta debe ser tratada como una categoría codisciplinar, es decir, es necesario mantener su potencial teórico-crítico, desde saberes ético-políticos y desde las complejas perspectivas de las ciencias sociales.

En consecuencia, cuando se habla de formar ciudadanos competentes, es fundamental desarrollar la capacidad de pensamiento complejo, como por ejemplo: a) poder pensar los fenómenos sociales particulares dentro de un sistema social más amplio (pensamiento sistémico); b) poder considerar y coordinar múltiples perspectivas (multiperspectivismo), para el desarrollo del juicio moral autónomo y el sentido de responsabilidad por los propios actos; c) poder pensar con escepticismo reflexivo, mediante la indagación disciplinada, para construir conocimientos y argumentos; d) poder desarrollar un pensamiento dialógico que se construye en la conversación y argumentación con otros (Bermúdez, 2007).

El problema central de la ciudadanía es el de la convivencia, es decir, de pertenencia a un orden común, que exige el respeto a normas y leyes y que cada persona lo constituye como



sujeto público. Por tanto, educación ciudadana no es sólo educar para conocimiento de lo público y de los derechos que nos corresponden a todos; es también tener espacios y vías para practicar estos derechos y respetar los derechos de todos. Dentro del espacio escolar, el ejercicio de lo público se plasma en preocuparse, trabajar y contribuir al bienestar y marcha de la escuela. Y, dada la heterogeneidad de la comunidad escolar, el primer paso es conocer y respetar al otro, enseguida comprender y valorar a cada cual con sus diferencias, luego ponerse en el lugar del otro y cuidarle. De este modo se incorporan otros valores ciudadanos imprescindibles: la solidaridad, la aspiración por la equidad y la fraternidad. En este sentido la cultura ciudadana democrática pone a sus miembros en un aprieto similar al que se plantea en cualquier relación humana: tener que negociar y balancear autonomía y bien común, individualidad e interdependencia. Facing History and Ourselves (FHAO⁽⁷⁾) dice que una de las tareas fundamentales de la educación ciudadana democrática es ampliar el “círculo de obligación” de los estudiantes y que se refiere al “círculo de individuos y grupos con los que nos sentimos obligados, a quienes creemos cobijados por nuestras normas, y cuyas heridas nos reclaman reparación” (Helen Fein, en Bermúdez, op. cit.).

Por otra parte, *un ciudadano necesita conocerse a sí mismo como sujeto* y tener una gran capacidad de autorreflexión, para saber lo que piensa, siente y requiere, y cuál es el contexto social que lo define. Entre más conciencia tenga el sujeto de su propia identidad, más capacidad tendrá de actuar sobre sus decisiones, compromisos y responsabilidades, así como de luchar para que sus intereses sean atendidos y respetados. El desarrollo de la autonomía está fuertemente basado en este conocimiento de sí y en la capacidad de autorreflexión (Bermúdez, op. cit.).

Por tanto, la competencia ciudadana no está hecha sólo de razonamiento, otro requerimiento especial es la educación de las emociones, o el desarrollo de la capacidad de leer o interpretar las emociones propias y ajenas y actuar bajo su consideración. Las emociones sociales y morales posibilitan el acceso a la contradicción y la paradoja, una característica inevitable e importante de las experiencias sociales y humanas. Obligan a enfrentar la realidad humana como no tan clara y lineal, y a explorar y aprender de la tensión entre emoción y pensamiento, aprender a aprender de estas emociones (Bermúdez, 2007).

Formación para la ciudadanía democrática participativa, pluralista y solidaria

Para garantizar una convivencia justa, esta ciudadanía ha de ser democrática. Como bien lo expresa David Held (2002:333) la democracia se ha planteado como un “mecanismo que confiere legitimidad a las decisiones políticas cuando se adhieren principios, reglas y mecanismos adecuados de participación, representación y responsabilidad”. Ésta ha sido la forma mundialmente reconocida que permite “contener los poderes del Estado, de mediar entre proyectos individuales y colectivos enfrentados y de exigir responsabilidades ante las decisiones políticas”. Ofrece una forma de política y de vida en la que hay maneras justas de negociar

7 FHAO es un programa de formación de maestros para la educación ética.

valores y disputas. Más aún, en “circunstancias políticas caracterizadas por la pluralidad de identidades, formas culturales e intereses, (...) ofrece además una base para tolerar y negociar la diferencia” (op. cit.:334). “La idea de democracia es importante, porque no representa un valor entre otros como la libertad, la igualdad o la justicia, sino que es el valor que puede mediar entre intereses enfrentados. Tampoco presupone el acuerdo entre distintos valores, sino que sugiere una forma para relacionar unos valores con otros y abrir la resolución de los conflictos de valor a distintos participantes en un proceso público, sujeto únicamente a ciertas disposiciones que protegen la configuración del propio proceso”. (ídem)

Visto desde la escuela, la convivencia democrática proporciona una base adecuada para el proceso de diálogo comunitario y toma de decisiones sobre asuntos de interés general y plantea vías institucionales para su desarrollo. Adecuadamente ejercida, la institución educativa democrática puede permitir un proceso de cambio, cuyos puntos principales y más urgentes sean objeto de deliberación, debate y resolución en mejores condiciones en instituciones con regímenes autoritarios.

Por tanto, si se habla de democracia, ésta ha de ser *participativa*, equipada con principios y saberes como para hacerse cargo de la *construcción de un Estado de Derecho*. Esto implica no reducir la participación a la elección de representantes para el gobierno, sino también buscar formas de organización social y de control ciudadano de las decisiones públicas que permitan poner en vigencia, real y efectiva los principios del orden democrático. Esto apunta a una ciudadanía activa y proactiva, participativa y deliberante para el espectro total de los ciudadanos.

En términos de enseñanza esto se traduce en enseñar saberes “que permitan una construcción del propio poder para participar y una reconstrucción crítica del poder –diseminado socialmente– y de las normas sociales”. En términos de aprendizaje esto es “aprender a resolver democráticamente y con argumentación de derechos y deberes, los conflictos de poder y las normas; aprender a participar democráticamente en las decisiones y aprender a *convivir de manera pluralista*, más allá de la mera tolerancia”. Esto es: “respetar las diferencias, dirimir los conflictos en el marco de la ley y de la justicia, dialogar con razones buscando consensos y respetando los disensos fundados” (Cullen, op. cit.:38).

Pero no es suficiente un ciudadano democrático, participativo y pluralista; se añade a ello la necesidad de una democracia solidaria. Comprender críticamente las formas de organización, y desarrollar el sentido de solidaridad deben ser vistos no sólo como obligación moral, sino como responsabilidad ciudadana misma. Ello lleva en educación a desarrollar la empatía y la toma de perspectiva que permite situarse en puntos de vista distintos al propio, para analizar y resolver los conflictos, encontrando la madurez del juicio en las reglas del grupo y del pacto social.

A estas cualidades ciudadanas se agrega la capacidad de leer los signos de la injusticia, de la marginación, de las minorías perseguidas y de la pobreza, frente a lo cual los derechos humanos constituyen un marco normativo propicio para la solidaridad. Una ciudadanía que garantiza igualdad de oportunidades, busca actuar solidariamente con los más necesitados y busca la realización de todos, lo que lleva a plantear la necesidad de construir proyectos co-



munes. En términos educativos, esto se traduce en la enseñanza de saberes relacionados con la capacidad de dialogar y de construir proyectos comunes. Y en “aprender formas democráticas de ejercicio del poder y resolución de los conflictos sociales, así como modos de compromiso solidario con proyectos compartidos” (op. cit.:40).

Vínculos entre relevancia y pertinencia con la formación en convivencia democrática

La elaboración de una matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela, entronca, como se explicó en los antecedentes, con la voluntad de avanzar en la evaluación de dos dimensiones que hacen a la calidad de la educación: relevancia y pertinencia, y su concreción en la política institucional, la cultura escolar y las prácticas pedagógicas. Para la elaboración de la matriz, objeto principal de este estudio. Ahora bien, tanto respecto de las pautas sobre relevancia como sobre pertinencia, se identificaron aquellos indicadores que de manera más específica hicieran referencia a aspectos relacionados con la construcción de escuelas democráticas y la formación en valores de paz, equidad y fraternidad.

La relevancia se refiere al sentido (el para qué) y los contenidos (el qué); y la pertinencia se refiere a las modalidades (el cómo) de la educación. Tal como se describe en el informe (UNESCO, 2007a), la relevancia de los aprendizajes de las personas “refiere a la necesidad de que las experiencias educativas estén orientadas y aseguren el desarrollo de aprendizajes que efectivamente habiliten a las personas para la vida contemporánea. De aquí se deriva que dar cuenta del estado de la situación educativa en la región debe prestar especial atención a indagar en qué medida las experiencias educativas permiten el desarrollo de aprendizajes vinculados con la identidad de las personas (aprender a ser), a la capacidad para el entendimiento mutuo, la valoración y la práctica de una convivencia armónica y democrática (aprender a convivir), a la habilitación de las personas para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida (aprender a conocer), así como a la habilitación de los sujetos para emprender en los diversos ámbitos de la vida (saber hacer)” (op. cit.:28). La pertinencia de las experiencias educativas refiere a la flexibilidad y adaptabilidad de éstas, de tal suerte que se ajusten a las condiciones particulares de las personas, valoren la diversidad y susciten espacios de participación.

Con respecto a relevancia, la matriz sobre convivencia incorpora todos los indicadores relativos a “aprender a convivir” y a “aprender a ser”, considerando que estos indicadores apuntan principalmente a la identificación de áreas curriculares, contenidos pedagógicos, estilos y métodos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, como se verá en la matriz, los indicadores y descriptores acerca de estos pilares se encuentran expresados, principalmente en la segunda dimensión de análisis, relacionada con *los procesos de enseñanza y aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas*.

Respecto de los indicadores sobre pertinencia, su aplicación a la matriz de convivencia no siguió un procedimiento tan sencillo, puesto que la pertinencia de los aprendizajes se refiere a los modos cómo se concreta la atención a la diversidad a través de tres aspectos fundamentales:

- a. Orientaciones y principios educativos para el respeto, valoración de la diversidad y participación de todos,
- b. Flexibilidad del sistema educativo para atender la diversidad individual, social y cultural,
- c. Adaptabilidad del sistema educativo a la diversidad, es decir, capacidades de adecuación pedagógica e institucional y mecanismos de apoyo para mejorar los aprendizajes y la participación de todos.

Por ello, para la identificación de los indicadores sobre pertinencia vinculados a la consolidación de escuelas democráticas e inclusivas, se prestó atención, de manera particular, a aquellos indicadores y descriptores que hicieran referencia explícita o implícita a estos tres criterios. Así, por ejemplo, respecto a los mecanismos de adaptabilidad, se consideraron y adaptaron varios indicadores como: regulaciones y mecanismos para adaptar el currículo y la enseñanza a la diversidad del alumnado; condiciones y mecanismos para favorecer la convivencia y participación de todo el estudiantado, entre otros.

Educación inclusiva y cultura de paz

El movimiento por la inclusión educativa tuvo su origen en la educación especial, sin embargo, se desprende de ese marco inicial para abarcar a la totalidad de las necesidades de los educandos, y con más énfasis la de aquellos más vulnerables a la exclusión y marginalización. La educación inclusiva es una nueva visión de la educación basada en la diversidad. Aceptar que la diversidad es la norma y no una excepción, es el punto de partida para desarrollar sistemas educativos inclusivos, es decir, sistemas que asumen la tarea de transformar las escuelas y entornos de aprendizaje para responder a la diversidad (UNESCO, 2005:12). La UNESCO define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales, no como problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (op. cit.).

Considerar la diversidad como fundamento esencial de la educación, más allá de cualquier mandato instrumental, es una consecuencia del derecho a la no discriminación y supone abogar cada vez con más fuerza a favor de la inclusión de los grupos y personas discriminadas. (Muñoz, 2004) Que el derecho a la educación sea un derecho humano implica que es exigible y justiciable, y que el Estado está obligado a respetarlo, asegurarlo, protegerlo y promoverlo, ubicando el tema de la inclusión como una tarea ineludible.

Tres principios sustentan el enfoque basado en derechos: a) acceso a una educación obligatoria y gratuita; b) el derecho a una educación de calidad y c) la garantía de igualdad, inclusión y no discriminación (UNESCO, op. cit.). En este sentido, no discriminar implica que los individuos y grupos accedan a una educación de calidad en cualquier nivel educativo, sea donde fuere que estén escolarizados, la zona geográfica en la que habiten, sus características personales, o su procedencia social y cultural. La no discriminación en educación exige eliminar las prácticas que limitan no sólo el acceso a la educación, sino también la continuidad de



estudios y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona. Asimismo, implica no segregar mediante sistemas de enseñanza separados, y educar juntos a los niños y niñas de la comunidad, independientemente de su condición social, cultural o individual. En definitiva, la no discriminación exige el desarrollo de escuelas inclusivas (UNESCO, 2007a:33).

Las prácticas discriminatorias y la exclusión suelen darse por motivos de origen social y cultural de los alumnos, por situaciones de vida (embarazo, VIH/SIDA) o por las capacidades de los estudiantes. La selección de alumnos por su nivel de competencia es quizás una de las más frecuentes, y afecta en mayor medida a personas con necesidades educativas especiales, es decir, personas que presentan alguna dificultad de aprendizaje y participación (entre los que se encuentran los discapacitados), como también quienes tienen altas capacidades o talentos especiales. Ellos son los más excluidos de la educación en la región (UNESCO, op. cit.). Otros grupos vulnerables y que requieren especial atención de las escuelas son: las niñas, los niños de la calle, niños trabajadores, refugiados o desplazados, migrantes, minorías religiosas, minorías lingüísticas, étnicas, niños en zonas de conflicto, huérfanos, etc.

La inclusión pone la mirada en la evaluación de las necesidades individuales, sociales y colectivas de las niñas y niños, y el acento en sus potencialidades, en lo que puede llegar a hacer un niño, niña o joven mediante la eliminación de barreras contextuales y el apoyo necesario. Ello, puesto que este enfoque parte de la premisa que las dificultades de aprendizaje y participación experimentadas por los estudiantes son de naturaleza interactiva, es decir: no son únicamente adjudicables a sus características personales, sino que a menudo son el resultado de la organización de las escuelas y de la enseñanza; son relativas y varían en función de las características de las escuelas y de los docentes; son cambiantes y pueden variar en función de los avances del estudiante, y los cambios en la enseñanza y el entorno educativo; pueden ser de carácter transitorio o permanente. En suma, "no son las escuelas las que tienen derecho a cierto tipo de niños" (B. Lindqvist, relator de las Naciones Unidas, 1994), sino que es tarea de la escuela hacer los ajustes y adaptaciones que se requieran para satisfacer las necesidades educativas de todos los niños.

Cuatro postulados básicos definen a la educación inclusiva:

- *La inclusión es un proceso para aprender a vivir con las diferencias y "aprender a aprender" a partir de ellas.*
- *La inclusión busca identificar y remover barreras para el aprendizaje y la participación de todos y busca la mejor manera de eliminarlos*
- *La inclusión se refiere a la presencia, participación y logros de todos los estudiantes*
- *La inclusión pone particular énfasis en los grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos académicos menores a los esperados (UNESCO, 2005 op. cit.).*

Las variaciones y diferencias humanas representan un valioso componente de la sociedad que debe ser reflejado en las escuelas. Por ello, el trabajo en el aula debiera cubrir un abanico de metodologías de aprendizaje, de tipo individual y con otros, de modo que ningún estudiante se vea obligado a marginarse de la actividad escolar. La flexibilidad y variedad deben estar

situadas en el centro mismo del quehacer de la escuela, tanto en términos de estructura como de contenido, con la meta de ofrecer a cada individuo una educación relevante y óptimas oportunidades de desarrollo. Asimismo, una “escuela para todos” se caracteriza por su flexibilidad respecto de la capacidad individual de cada estudiante, y por poner énfasis en las necesidades e intereses de cada uno. Esta atención se ve reforzada por ambientes positivos, donde la autoestima y el autoconcepto positivo se consideren importantes, es decir, en entornos donde se viva y promueva activamente la participación y compañerismo.

Las teorías constructivistas y transaccionales nos muestran que los aprendizajes se ven fortalecidos a través de la participación diversificada de los estudiantes, por lo cual dentro de cada clase es factible incorporar adaptaciones curriculares para casos individuales. Ello implica, a su vez, que los estudiantes se apoyen mutuamente de acuerdo a sus habilidades y fortalezas. De igual manera, las actitudes positivas y de valoración de los estudiantes por parte de los profesores son indispensables para la construcción de escuelas y grupos-curso integradores y participativos (UNESCO, op.cit.). Es por ello que decimos que no hay escuelas cuya convivencia sea democrática y que formen en los valores de la justicia, la paz y la fraternidad, sino son escuelas inclusivas. Inclusión y convivencia van de la mano y se implican mutuamente.

En esta línea, el “Índice de inclusión” de Tony Booth y Mel Ainscow (2004) aporta un conjunto de materiales para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, el que ha sido adoptado como un referente importante en este trabajo. La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas:

Crear culturas inclusivas: apunta a “crear una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada persona es valorada” (...) Se refiere, asimismo, “al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todas las personas y estamentos de la escuela, los que se concretan en las políticas escolares”

Elaborar políticas inclusivas: apunta a asegurar que la inclusión sea el centro de desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Ello implica, además, organizar el “apoyo” para atender la diversidad, entendiendo por apoyo todas las actividades que aumentan la capacidad de la escuela.

Desarrollar prácticas inclusivas: esto es, asegurar que las actividades en el aula y las extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y que los apoyos se integren para superar las barreras de aprendizaje y participación. También se trata de movilizar recursos para mantener el aprendizaje activo de todos (op. cit.: 53).

PROPÓSITOS DE UNA FORMACIÓN EN CONVIVENCIA Y CULTURA DE PAZ

Ante los desafíos de esta primera década del siglo XXI y la incertidumbre y complejidad que se avizoran a futuro, la educación constituye una herramienta clave para el progreso de la humanidad, en la búsqueda de ideales de paz, libertad y justicia. Compartimos, por tanto, lo que el informe Delors señala, en el sentido de reconocer como una función



esencial de la educación su intencionalidad hacia el desarrollo continuo de la persona y de las sociedades, reconociéndola como una vía al servicio de un desarrollo humano “más armonioso, más genuino para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etcétera” (Delors, 1996).

En este marco, los propósitos de una formación de competencias para la vida democrática y la construcción de sociedades más fraternas no debe interpretarse como una alternativa al desarrollo de competencias académicas, más bien éstas están implicadas. A modo de ejemplo, “aprender a leer y a escribir, y mantener y perfeccionar esta habilidad, ofrece amplias oportunidades para fomentar el ejercicio de la libertad” (Reimers, 2006).

Importa, en consecuencia, reiterar el concepto de la educación como un todo y a lo largo de toda la vida, fundada en los cuatro pilares explicitados por el informe Delors, los que debidamente implementados proporcionan las competencias que debieran orientar un proceso educativo de calidad, a partir de dos coordenadas principales para una formación en convivencia y cultura de paz, que son: “*aprender a ser*”, es decir, conocerse y valorarse a sí mismo y construir la propia identidad para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida; y “*aprender a convivir*”, es decir, desarrollar la comprensión y valoración del otro, y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y la paz (Delors, 1996). En forma complementaria a estos aprendizajes y siempre en la búsqueda de una formación en convivencia democrática y cultura de paz, hay que reconocer también los pilares del “*aprender a conocer*”, que supone aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida y el “*aprender a hacer*” para lograr una calificación profesional que potencia el trabajo en equipo y facilita aprovechar las experiencias sociales que ofrecen los diferentes contextos.

Concepto de aprendizaje aplicado a la formación democrática y fraterna

El aprendizaje es una parte del desarrollo humano que, organizado adecuadamente, resulta en desarrollo mental y pone en movimiento una variedad de procesos. Según Vigotzky el aprendizaje es “necesario y universal del proceso de desarrollar funciones psicológicas, específicamente humanas, culturalmente organizadas” (Vigotzky, 1997:148).

Las finalidades de un proceso educativo deben estar puestas al servicio del desarrollo de las personas, más allá de los aprendizajes específicos, y “la educación no debe traducirse en una mera transmisión didáctica de contenidos, sino que implica la creación de procesos de *vida intelectual*, en los que se negocian y transaccionan pensamientos” (Molina, 2006). Éstos consideran el desarrollo socioafectivo y el desarrollo comunitario como ejes centrales de un aprendizaje para el ser y el convivir.

En consecuencia, el espacio de aprendizaje y desarrollo que caracteriza a un centro educativo orientado explícitamente a una formación en convivencia democrática, fraterna y justa, supone la creación de instancias de reflexión acerca del sí mismo y de las relaciones con otros.

Espacios en los que niñas, niños y jóvenes se hacen responsables, comprenden y aprecian la interdependencia social; espacios donde el estudiante recibe responsabilidades efectivas, que le impulsan a hacerse cargo de sus decisiones, a considerar las consecuencias de su actuar y a proyectar junto con otros el mundo que quiere habitar y construir.

En una perspectiva de contribuir al desarrollo socioafectivo y moral, *el aprendizaje se entiende como una construcción del sujeto que aprende*; es el propio niño o niña la que reconoce, significa, se apropia, jerarquiza, discierne y actúa siguiendo un curso propio. Sin embargo, como postuló Vigotsky, an cuando desarrollo y aprendizaje son procesos internos al sujeto, éstos son posibles gracias a las interacciones sociales. Para el autor, las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano de la interacción social o intersicológico y después pasan al plano individual o intrasicológico. Es decir, lo que el niño, en un primer momento, puede hacer con la ayuda de otros más capaces, gracias a las interacciones sociales, es capaz de hacerlo por sí mismo; esta distancia es lo que Vigotsky denominó zona de desarrollo próximo (Blanco, 2005). Por tanto, el desencadenamiento de procesos de aprendizaje y desarrollo se concibe en interacción, en diálogo, como parte de una red de relaciones y en un contexto de significación que los agentes educadores proporcionan, entendidos éstos en un sentido amplio: familia, docentes, directivos, paradocentes, agentes de la comunidad u otros. Como afirma Víctor Molina (2000), un óptimo aprendizaje tiene lugar en procesos y contextos dialógicos, en los cuales el alumno logra intercambiar sus hipótesis, sus ideas, sus significados, con los textos de un libro, con lo que dice el profesor, con lo que plantea otro alumno, es decir, “el buen aprendizaje tiene lugar en procesos y contextos transaccionales, no en procesos meramente transmisivos”. En consecuencia, es imposible separar el desarrollo de habilidades sociales y éticas del resto de las dimensiones implicadas en el proceso educativo.

Junto a lo anterior, la disposición hacia el aprendizaje juega un papel decisivo de significatividad. Puesto que la vida emocional está en el trasfondo de la acción humana, las emociones son determinantes básicas de lo que podemos o no lograr en los dominios del trabajo, la sociabilidad, la espiritualidad, y lo mismo ocurre en el dominio del aprendizaje (Echeverría, 1998). Una adecuada disposición emocional de quien aprende, reflejada en actitudes de apertura, entusiasmo, gusto por aprender, el orgullo, la esperanza de aprender favorecen su consecución. Una formación socioafectiva implica, justamente, aprender a conocer y a manejar en cada etapa de la vida las emociones que nos mueven, conocer y comprender las emociones de los demás, aprender a manejar la frustración, a enfrentar los miedos, a reconocer y aceptar las propias limitaciones, a canalizar la agresividad, a escuchar y aceptar opiniones diferentes, a persistir y perseverar en la prosecución de un objetivo, a trabajar colaborativamente, celebrar y agradecer lo que recibimos, en fin, una serie de aprendizajes, que son parte de la vida misma. Por lo mismo, el aprendizaje debe unir reflexión y acción, acción y reflexión, en un movimiento que se despliega a través de la exploración, el juego, la experiencia y el ensayo, por nombrar algunas expresiones.

Visto así, el aprendizaje involucra razonamiento ético, emociones y acción. El carácter constructivo de los aprendizajes se vincula, entonces, al desarrollo de competencias, que conjugan la dimensión cognitiva, ética y procedimental del aprendizaje. Esta distinción apunta a



una comprensión más integral del aprender, donde “saber algo” equivale a “saber cómo y para qué hacer algo”, es decir, poder desarrollar la capacidad de actuar con sentido en el mundo. El actuar competente se caracteriza por “una acción discernida, donde la persona no se limita a aplicar un sistema previo, sino que va elaborando el curso de su propia acción” (Guerrero 2001).

Sin embargo, las competencias que buscan desarrollarse en educación no son “neutrales” o puramente técnicas, sino que responden a una visión de la sociedad. Por tanto, se trata de competencias que además buscan resolver problemas y lograr propósitos, a la vez que adquirir capacidades para poner en práctica un saber. De este modo, éstas no implican tan sólo un actuar eficaz y un saber práctico para el provecho de uno mismo, sino también un actuar ético que incluye al otro (Zavala y otros, 2005).

Por último, en esto nos hacemos eco de los planteamientos de Lev Vigotsky, quien sostiene “el único educador capaz de formar nuevas reacciones en el organismo es la experiencia propia” (Vigotsky, 2001:113) Sin embargo, la relevancia del rol del maestro y de su tarea de configuración de los ambientes de aprendizaje es crucial al proceso educativo, “Si desde el punto de vista científico, negamos que el maestro tenga la capacidad de ejercer una influencia educativa directa, que tenga la capacidad mística de “modelar el alma ajena”, es precisamente porque reconocemos que el maestro posee una importancia inconmensurablemente mayor” (op. cit.:114). Es cierto que la experiencia del alumno/a está determinada por el medio social, pero también es cierto que el docente puede actuar como organizador y regulador del medio social educativo en el que interviene.

Una formación orientada al desarrollo socioafectivo

A lo largo del ciclo vital nos desarrollamos social y afectivamente, entre otros aspectos del desarrollo humano. Es un hecho incuestionable que toda persona requiere lazos afectivos para un desarrollo óptimo de su personalidad; y, que en la medida que pueda satisfacer en forma adecuada esa necesidad, podrá desenvolverse en la vida cotidiana con menos ansiedad y precariedad.

Durante un largo período se consideró que pensamiento (lo cognitivo), y el sentimiento y la emoción (lo socioafectivo) respondían a procesos separados e independientes. Pero, actualmente hay acuerdo “que las personas no sólo pensamos, sino también sentimos”, simultáneamente. En esta perspectiva, lo afectivo y emocional se integra en un solo proceso dinámico. Esto ocurre en situaciones de interacción interpersonal, condicionadas por patrones culturales. Así, emociones, sentimientos, ideas y cognición se acercan estrechamente, ya que sólo se comprenden en tanto en un conjunto de significados que las personas atribuyen a sus acciones y a las de los demás.

El desarrollo socioafectivo, por tanto, se inicia con el nacimiento mismo. El “cómo” se lleva a cabo responde a las interacciones entre el “yo” y “los otros”. Lo emocional y lo afectivo no pueden, por tanto, considerarse como procesos independientes de la comunicación humana, como tampoco de los procesos de conocimiento. Los pensamientos se encuentran imbricados

e interrelacionados con la vida afectiva, reiterándose que ambos ciertamente se ven influidos por el contexto cultural. Rosaldo (1984) señala al respecto que “el sentimiento tiene forma a través del pensamiento y el pensamiento está cargado de significado emocional”.

En este proceso, como se abordará a continuación, la familia y los primeros vínculos del apego constituyen, entre otros temas sustantivos, las bases para un desarrollo socioafectivo sólido y pleno.

EL rol de la familia en el desarrollo socioafectivo

La familia se entiende para estos efectos como el grupo humano donde se originan las primeras relaciones y vinculaciones, con un alto impacto e influencia en el desarrollo y la calidad de los lazos afectivos que se generan y mantienen a lo largo de la vida. Como sabemos, la familia es un sistema social complejo que se encuentra inserta en un entramado social. Su complejidad deriva, principalmente, porque sus integrantes son individuos en desarrollo y las interacciones entre cada miembro influyen sobre todo el sistema.

En los primeros meses predomina la comunicación no verbal. Esto va modificándose, a medida que avanza el desarrollo y progresivamente el lenguaje va cobrando mayor importancia, a la vez que se desarrolla un mayor grado de compromiso emocional en las relaciones con otros. Por tanto, y de igual modo que en el vínculo del apego que se tratará a continuación, en esta etapa la vivencia emocional y la comunicación de emociones en la familia están inmersas en valores culturales. Para sus primeras interacciones, los/as pequeños/as poseen mecanismos que les permiten a los adultos una interacción y comunicación comprensibles. Poco a poco, a medida que se desarrolla la capacidad comunicativa de los niños, la comunicación se torna más simétrica, lo que constituye la base sobre la cual se produce el desarrollo posterior de las capacidades socioafectivas y cognitivas.

Después de los dos años emergen las estrategias educativas en la edad preescolar y escolar propiamente tal. En estas fases los estilos educativos dependen de cómo los padres e hijos asumen su rol, como también dependen del temperamento y la personalidad de cada niño, además de la dinámica familiar.

Durante la adolescencia, aumentan los conflictos familiares, dado que los adolescentes tienen más capacidades cognitivas y por tanto reflexionan, reaccionan, ya saben negociar o pedir explicaciones por las normas que se les imponen. Por otra parte, se inicia el proceso de construcción de la identidad personal que podría modificar los comportamientos de los jóvenes hacia los padres y hermanos, a la vez que se incorporan los amigos como un importante grupo de referencia.

Así, la familia es un contexto de socialización que inicialmente corresponde a una socialización emocional hasta devenir en una socialización educativa. Todo esto en su conjunto constituye el fundamento de las futuras relaciones sociales y emocionales, las que, si bien son fundamentales, no permanecen estáticas ni definitivas y podrían verse afectadas o modificadas por otros factores, como son otras experiencias vitales como también los cambios en el entorno social y físico. La escuela, en este sentido, juega un rol clave que puede contribuir a ampliar o restringir las oportunidades de desarrollo que ya ofrece la familia.



Los vínculos primarios: el apego

El vínculo primario del apego juega un rol determinante en el desarrollo de las personas, pues cumple la función de hacer que una persona se sienta “vinculada”, y desee seguir vinculada a otra. Éste se establece desde el nacimiento; es una etapa crucial en la que se produce la vinculación afectiva más fuerte entre un ser humano hacia otro semejante; y responde a una necesidad básica –tal vez la principal– que se experimenta desde que se nace y que perdurará durante toda la vida: la necesidad de sentirnos seguros, protegidos y apoyados.

Si bien se han planteado varias teorías del apego, reviste especial interés la teoría etológica de Bowlby (Herranz, 2002), como un enfoque válido por las implicancias que tiene para el trabajo educativo. Éste propone el establecimiento de un fuerte vínculo madre-hijo, vital para la sobrevivencia del recién nacido, ya que los niños que permanecen cerca de sus madres (o de algún/a cuidador/a), están en condiciones de recibir la protección para adaptarse y sobrevivir al medio. Este vínculo se desarrolla durante un período clave y si no ocurre entonces, podría ser imposible formar una verdadera relación íntima y emocional en el futuro (Bowlby, 1988 en Herranz, 2002). Según Bowlby (1988), a los 24 meses un bebé ya no necesita del contacto físico y permanente de la madre, porque ya ha sentido antes la seguridad de una respuesta de su madre cuando fue necesario.

Es lo que Winnicott (1993) llama función de “sostén”, que protege al niño de cualquier agresión física; que toma en cuenta la sensibilidad del niño frente a un entorno desconocido; que incluye la rutina de cuidados, día y noche, distintos para cada niño y, por tanto, es altamente personalizada. Y, por último, es la que hace seguimiento a los cambios del niño/a a lo largo de su desarrollo (Winnicott, en Programa Valoras, 2007).

La consideración de esta necesidad vital debiera ser un aspecto a tener en cuenta por parte de la escuela y de los educadores que reciben a los niños. A su vez, dar continuidad a este vínculo primario implica también una actitud por parte del educador. Así, el niño puede sentir que: es visto como otro, es querido y cuidado, siente que le dejan ser, es reconocido en las acciones buenas y malas, es aplaudido en los éxitos y perdonado en los errores (Valoras, 2007). La vivencia de este tipo de vínculos con los otros favorecerá un aprendizaje de habilidades y actitudes de valoración de las personas, ver al otro como un igual, cuidar del otro y actuar en forma autónoma.

La formación del autoconcepto

El autoconcepto es la competencia psicológica y social que permite conocerse y reconocerse como individuos singulares, cuyo primer paso es la toma de conciencia de que somos distintos del entorno y estamos separados de los otros. Cuando nos referimos al autoconcepto, nos referimos a la definición y a la imagen que cada uno configura sobre sí mismo. Es nuestra idea de quiénes somos y de cómo somos. Mediante el lenguaje y en relación a la distinción de aquellos aspectos referenciales de cada uno, es posible el autorreconocimiento y la autoconciencia. (esto es “mío”, “yo” juego)

Existe una clara relación entre la adquisición de la conciencia del sí mismo, el desarrollo del autoconcepto y el desarrollo social y emocional, en tanto procesos que van progresando y

modificándose a lo largo de la vida por factores relacionados con el avance de las capacidades cognitivas y la ampliación y calidad de las experiencias sociales en los diferentes momentos y contextos en los que se producen. Así, es muy diferente el autoconcepto de un niño preescolar o de un estudiante de básica o de un adolescente. La adolescencia en particular, es una fase de adquisición y afianzamiento del autoconcepto, durante la cual se hace una revisión de la imagen que se tiene de sí mismo y se produce un replanteamiento de la idea de quiénes y cómo somos. Es el tiempo de búsqueda de la identidad.

Para fines de análisis, en el contexto escolar se pueden distinguir ciertas áreas de desarrollo del autoconcepto (Machargo, 1991): *el área académica*, incluye la autopercepción y valoración académica del estudiante y está determinada por el rendimiento escolar; *el área social* se refiere a la percepción del niño respecto a su habilidad para establecer relaciones sociales y su habilidad para solucionar problemas de adaptación y aceptación social; *el área personal y emocional* que se relaciona con los sentimientos de bienestar y satisfacción, el equilibrio emocional y la seguridad; y confianza en sus posibilidades; y *el área física* que considera la autopercepción tanto sobre la apariencia física como de las habilidades y competencias para cualquier tipo de actividad física.

El desarrollo de la autoestima

Si bien en este apartado hemos hecho referencia a algunos tópicos claves del desarrollo socioafectivo, en el que intervienen como agentes y contextos socializadores la familia –y la madre, principalmente, en una primera etapa– y, posteriormente, la escuela, un hecho cierto es que un desarrollo social armónico y bien logrado favorece la formación y adquisición de habilidades o capacidades socioafectivas (o competencias sociales, como también se les denomina) que se expresan a través de comportamientos que se asumen en interacción con otros. En este plano, además de la autoestima –quizás, la más importante– entran en el juego de las relaciones interpersonales otras habilidades socio-afectivas, tales como: la autonomía, la resolución de conflictos, el autocontrol, la capacidad de trabajar e interactuar en grupo, la empatía y la toma de perspectiva. Así mismo, un desarrollo socio-afectivo deficitario, se origina la mayoría de las veces en no haberse podido lograr un aprendizaje profundo de estas habilidades, lo que deriva en una actuación interpersonal no pertinente ante situaciones complejas relativas a la convivencia con las consiguientes consecuencias que esto conllevaría en orden a la no resolución de conflictos en forma competente y nula contribución para la creación de ambientes propicios para desarrollar una cultura positiva en lo prosocial.

Corresponde a la parte evaluativa del autoconcepto y sus componentes son variados. Comprende la valoración o juicios que hacemos acerca de cómo somos por comparación entre lo que somos y lo que querríamos ser, o lo que nos parece deseable. Es decir, entre nuestro yo “real” o “ideal” hay una brecha, y los ajustes entre estos estados varían a lo largo del desarrollo humano. Mientras más se acerque el yo real al yo ideal la valoración del autoconcepto es alta y, por tanto, estamos ante una autoestima positiva. Y mientras más distantes está el yo real del ideal, la autoestima es negativa.



La autoestima evoluciona al igual como puede evolucionar y modificarse el autoconcepto. Por lo general –aunque también se dan situaciones en contrario– en los primeros años de vida se posee una autoestima elevada por influencia de los adultos que alientan y valoran en los niños su progreso y avances en diferentes ámbitos. Durante la etapa escolar, en cambio, disminuye la consideración que se tiene de sí mismo, porque hay un mayor grado de autocritica y también hay más capacidad cognitiva para una autoevaluación más realista y objetiva. Por otra parte, aumentan las experiencias sociales y se presentan oportunidades de compararse con otros niños más hábiles del entorno. En esto también influyen las pautas de crianza y el entorno familiar.

En estas edades y, muy en especial en la etapa de la adolescencia, en vistas de la construcción de la identidad, la aspiración es un adecuado desarrollo del autoconcepto y de la autoestima, en beneficio del desarrollo psicológico y emocional. Durante la adolescencia, lo más importante es el logro de una identidad personal, ajustada a sí mismo y consistente con los valores y los objetivos vitales propios.

Como se ha señalado, autoconcepto y autoestima son conceptos gravitantes y complementarios para un desarrollo socioafectivo adecuado a lo largo de la vida. No se trata de conceptos contrapuestos, sino que se presentan en forma imbricada en el desarrollo y expresión de la personalidad y ambos “incluyen aspectos cognitivos, afectivos y evaluativos” (Milicic, 2001).

Lo anterior tiene implicaciones para el trabajo educativo de la escuela y de la familia, como también para un trabajo de educación familiar conducido por la misma escuela o por otros agentes sociales. Así, según López y col. (2007), “la educación emocional se presenta como una meta para alcanzar una educación integral y para la vida (Delors 1996). Las investigaciones de distintos autores (Gardner, 1983; Goleman 1996; Salovey y Mayer, 1990) indican que para tener éxito en la vida no basta con saber resolver problemas intelectuales abstractos, sino que hay que aprender a afrontar las situaciones y conflictos cotidianos, los cuales implican emociones y relaciones con otras personas”. En esto se funda esencialmente la consideración de una formación para el desarrollo de las habilidades socioafectivas como una herramienta poderosa que habría que continuar trabajando con mayor intencionalidad y transversalidad que como hasta ahora se ha hecho.

¿Qué debe hacer la escuela para favorecer el desarrollo socioafectivo?

Nos encontramos ante una interrogante clave para el trabajo educativo para la que hay algunas respuestas.

Con respecto al desarrollo de la autoestima en el contexto escolar, las acciones sugeridas se relacionan con las expectativas de éxito del profesor para con sus estudiantes y con su genuino interés y compromiso en sus procesos, el reconocimiento explícito de sus logros y las formas y oportunidades para plantear sus críticas y disponer de normativas consensuadas de convivencia (Programa Valores, 2007).

Por otra parte, se proponen algunas directrices para lograr ambientes educativos positivos, orientadas a permitir que el estudiante se sienta cómodo y seguro y “sienta que se le quiere” y se requiere su presencia en la clase, junto a favorecer una comunicación positiva

y efectiva evitando los mensajes negativos que pudiesen inducir al estudiante a sentirse no valioso, incompetente e irresponsable. Por otra parte, es necesaria la creación de ambientes que minimicen el riesgo de fracaso, diseñando metas de aprendizajes factibles de obtener y que no excedan las capacidades de aprendizaje de los alumnos (Purkey, 1988, en Programa Valores 2007).

Sobre el particular y, de acuerdo a los objetivos de este trabajo, resulta de utilidad hacer mención a algunos factores relacionados con la autoestima que, abordados como corresponde en los *contextos familiares y escolares*, pueden conducir al desarrollo de una autoestima positiva según lo propone Milicic (2001):

- demostrar altos niveles de confianza en las capacidades del niño/a
- expresar siempre un afecto incondicional
- proyectar expectativas positivas y respetuosas acerca de los logros futuros de los niños/as
- reconocer frecuentemente los logros grandes y pequeños
- crear ambientes que favorecen la creatividad y el desarrollo de intereses
- ofrecer oportunidades para relacionarse con otros niños y niñas
- realizar actividades en condiciones de seguridad y protección
- establecer relaciones de cercanía y apoyo (el apego)
- favorecer ambientes lúdicos y con sentido del humor
- fomentar la autonomía
- proyectar actividades factibles de realizar con éxito

La importancia de la formación en competencias pro-sociales

Se ha destacado hasta aquí el rol que juega la familia en el desarrollo socio-afectivo y en ese contexto el vínculo del apego, principalmente; también se reconoce que la escuela, actores y agentes educativos juegan un rol clave en vistas de un desarrollo socioafectivo pleno y armónico. Necesariamente, es preciso vincular lo anterior con la promoción para una formación orientada al desarrollo de competencias sociales, como son: la autonomía, la empatía, la asertividad, la capacidad de diálogo y el desarrollo de la identidad, por mencionar algunas.

La autonomía consiste en la capacidad adquirida de releer el mundo personal en forma permanente “y un intento coherente de llevar en ello la transformación profunda de la libertad. En el centro de esta relectura está la comprensión de los cambios que se producen en el ser humano” (Smith, 2007:128). Con ello se busca que los seres humanos seamos capaces de definir proyectos de vida y gestionar y decidir cada uno de los aspectos que atraviesan nuestra cotidianidad, consolidando la formación de una capacidad para hacernos cargo de proyectos abiertos, en permanente desarrollo, cambio y dinamismo.

La empatía, por su parte, es aquella capacidad de aprender a ponerse en el lugar del otro, en sus emociones y considerando su situación, aceptándolo en plenitud y captando sus intereses y necesidades. La empatía no pone en cuestión que cada ser humano es dueño del propio guión de su existencia –es decir, de su autonomía– de su historia y es responsable de ella. Sin embargo, necesitamos del otro para crearnos, para reinventarnos, para acrecentar



nuestra humanidad. Un ser humano empático es un ser preparado par interpretar los hechos en el momento en que suceden y esgrimir la respuesta necesaria que la situación que el otro demanda. La empatía es significativa, ya que tiene fuerte injerencia en el desarrollo de variadas manifestaciones sociales que se expresan en el mundo interpersonal, en la amistad, la hospitalidad y la reciprocidad.

Estamos conscientes, por tanto, que la formación en competencias pro-sociales constituye parte del desarrollo socioafectivo y conlleva dimensiones que se orientan a la formación de habilidades, según los objetivos de las interacciones, las estrategias derivadas y la situación o realidad social determinada por el contexto en donde se desempeña cada persona o grupo.

Por último, las competencias sociales como componentes del desarrollo socio-afectivo también se basan en la capacidad cognitivo-emocional y relacional de las personas y explican el comportamiento de ellas y su adaptación a distintos ámbitos. En efecto, es en los contextos familiares y escolares donde los niños y adolescentes aprenden y despliegan sus competencias y habilidades. En consecuencia, el clima que se promueva en estos espacios condiciona la estructura relacional de las personas, a sabiendas que cómo nos desenvolvamos en los diferentes ámbitos depende también de otros factores anclados en los aspectos propios de la personalidad biológica, física y genética de cada niño o niña.

Una formación orientada al desarrollo moral y la formación en valores

La moral es un tipo de saber práctico que pretende orientar la acción humana en un sentido racional, pero que hunde sus raíces en la “inteligencia emocional”, la que en último término guía el comportamiento. Mientras la moral forma parte de la vida cotidiana de las sociedades y de los individuos, la ética es un saber filosófico. Ética y moral en sus respectivos orígenes, griego (éthos) y latino (mos), significan prácticamente lo mismo: carácter, costumbres. Se refieren a un tipo de saber que nos orienta para forjarnos un buen carácter, que nos permita enfrentar la vida con altura humana. José Luis López Aranguren (1994) ha llamado a la moral “moral vivida” y a la ética “moral pensada”.

Carlos Cullen (2004:30) define la enseñanza de la ética como “enseñar saberes específicos, que permiten contar con principios racionales y fundados para la construcción *autónoma* de valores y para la *crítica racional* de la validez de las normas, que se dan tácticamente como obligaciones morales. Es enseñar a colocarse en el “punto de vista moral” y a saber argumentar racionalmente. Pero también, enseñar ética es enseñar a conocerse y a valorarse desde principios de juicio responsable y solidario”. Para Puig la moral tiene su explicación en la acción de “la moral es una forma de regular los comportamientos de los sujetos para hacer posible una óptima convivencia social y una vida personal deseable” (1996:90).

La formación en valores suele referirse a la educación en los principios y convicciones fundamentales que actúan como guías del comportamiento, los estándares según los cuales las acciones particulares se juzgan buenas o deseables. Ejemplos de valores son el amor, equidad, justicia, libertad, felicidad, seguridad, paz y verdad. En términos generales la educación en valores es normalmente entendida como formación cívica y en valores morales. En la tradición

anglosajona la educación en valores es también interpretada como formación del carácter (Lickona, 1991), educación en virtudes (Carr y Steutel, 1999) y desarrollo de actitudes y cualidades personales (Halstead y Taylor, 2000).

Debates y perspectivas en torno al desarrollo moral

Las perspectivas teóricas de educación moral se pueden ordenar en torno a un paradigma dominante durante la segunda mitad del siglo XX y predominante hasta nuestros días: la *educación moral como desarrollo*. Este paradigma ofrece un marco imprescindible que por un lado merece reconocimiento, pero que por otro lado ha sufrido numerosas críticas y correcciones que es necesario incorporar. Tres perspectivas teórico-prácticas confluyen en la gestación de este paradigma: la ética liberal, la psicología moral cognitivo-evolutiva y la pedagogía moral (Puig, 2003).

Estas tres líneas definen un marco teórico-práctico muy coherente, definido por una *finalidad de índole liberal* (de Hume a Kant): unos valores mínimos y universales, el reconocimiento de las diferencias y un procedimiento para considerarlas de modo autónomo. Se sustenta en una *teoría del desarrollo moral* (cognitivo-evolutiva) que destaca la maduración de una capacidad común a todo ser humano: el juicio moral (Piaget- Kohlberg). Tiene su aplicación en el currículo, a través del diseño y aplicación de programas vinculados a las materias escolares o a la tutoría. Se trata de un paradigma que ha esbozado lo que debe ser la educación moral en sociedades plurales y democráticas al defender la autonomía, la tolerancia y la búsqueda de unos mínimos comunes de convivencia (op. cit.).

Desde la perspectiva de la filosofía moral, el paradigma liberal clásico (el utilitarismo y la moral kantiana) y la ética del discurso de Habermas y Apel, han sido criticados por los comunitaristas, por las éticas de la compasión y del reconocimiento del otro (Levinas). Estas críticas las resume Puig en las siguientes afirmaciones: primero, las éticas liberales son excesivamente individualistas, están demasiado preocupadas por los derechos y libertades personales en perjuicio del bien común. Segundo, imaginan un yo omnipotente y capaz por sí mismo de establecer criterios de justicia, más allá de cualquier tradición, olvidando que el yo es el resultado de las tradiciones en las que se ha socializado. Tercero, desconocen las condiciones sociales en las que se ejerce la autonomía, no siendo posible fundamentar una ética formalista y universalista al margen de los contextos de aparición de los valores y de aplicación de las normas y principios (op.cit.). En síntesis, coincidiendo con la tesis de complementariedad teórica de Puig, compartimos su visión de que “es posible defender la autonomía, la imparcialidad y los derechos individuales y a la vez considerar el papel de las tramas socioculturales de la vida y socialización, considerar la crítica al yo recortado y omnipotente del liberalismo, sentirse concernido por la presencia vulnerada del otro y defender ciertos bienes colectivos que son necesarios para el desarrollo de la comunidad y los individuos”.

Entre las teorías de educación moral como desarrollo, dos posturas han estado en el debate inicial: las que se basan en una moral heterónoma, que entienden la moral básicamente como un medio de adaptación del individuo a la sociedad (Durkheim, Freud, Skinner y Darwin), y las que defienden una moral autónoma, como desarrollo permanente, en el que se va construyendo



un pensamiento moral autónomo. En esta línea se destacan las aportaciones de Piaget, Kohlberg y Turiel, entre otros. En este caso la conducta se orienta por la búsqueda de la realización personal. Una propuesta adicional surge de teorías que sostienen que el desarrollo moral surge como respuesta de cada individuo a determinados estímulos (teoría sicoanalítica, la cognitivo-evolutiva y la teoría del aprendizaje social).

Jover y Ruiz (2003), destacan a partir de estas teorías, cuatro modelos de educación moral:

- a. *El modelo de socialización*, basado principalmente en las teorías de Durkheim (1976), que concibe a la educación como socialización, es decir, la sociedad es tanto origen como el fin de la moralidad. Es necesario que los educadores presionen la interiorización de normas sociomorales, necesarias para vivir en sociedad. Tres objetivos fundamentales tiene la acción educativa: desarrollar el espíritu de disciplina, forjar la adhesión al grupo social y desarrollar la autonomía de la voluntad, consistente en conocer y comprender el sentido de las normas sociales. En este caso la responsabilidad del sujeto es muy limitada, su tarea consiste básicamente en aceptar los contenidos morales definidos socialmente (Jover y Ruiz, 2003).

Forman parte de este modelo dos enfoques pedagógicos criticados por Kohlberg (1987): i) El enfoque *instruccional-cognitivo*, que consiste en “enseñar” valores y se basa en la creencia de que es la falta de conocimiento del valor que impide su aplicación. Es un enfoque “tentador”, pues se basa en instruir. Los valores se enseñan habitualmente en forma compartimentalizada, aislados unos de otros. Un ejemplo de esto podría ser “la semana de la solidaridad”, organizada por una escuela. El problema que genera este enfoque es que no basta conocer los valores para vivirlos y que no se aprenden en forma aislada. ii) El enfoque de *indoctrinación o bolsa de virtudes*: consiste en indoctrinar a través de la repetición de postulados, creencias y valores que se consideran los únicos correctos y posibles para una vida buena. Se asume que los niños y jóvenes son “pizarras en blanco” y a menudo creen en la contaminación con opciones alternativas.

El problema que presenta este enfoque pedagógico es que los alumnos poseen creencias construidas a lo largo de su vida que compiten con las del colegio. Además, en la heterogeneidad cultural actual, resulta fundamental desarrollar una visión fundada de las propias opciones junto con la capacidad de enjuiciar opciones alternativas a las que están expuestos niñas, niños y jóvenes en paralelo a los planteamientos de la escuela (Halcartegaray, 2007).

- b. *El modelo de “clarificación de valores”*, descrito por Kohlberg (1981), es desarrollado en forma especial en Estados Unidos en los años sesenta y setenta. Este modelo plantea que las personas definan y fundamenten sus opciones valóricas. Se basa en la creencia que educar es dar la oportunidad para la definición. Cree en el respeto para todas las opciones. El problema es que no siempre las personas están en condiciones de desarrollar esta tarea. Además, no provee una base para dirimir contiendas valóricas. En definitiva, promueve una visión relativista y escéptica.

- c. *El modelo de “desarrollo del juicio moral”* es el que Kohlberg (1981) propone. En estrecha colaboración con John Rawls a partir de su Teoría de la Justicia (1978), Kohlberg construyó una psicología del desarrollo del juicio del individuo que constituye el eje sobre el cual podrán elaborarse autónomamente los valores morales. Para Kohlberg, una moralidad adecuada está basada en *principios ético-racionales* que operan como guías universales para tomar una decisión moral. A su vez, basándose en las etapas de madurez de Piaget, Kohlberg muestra cómo la formación de la conciencia moral es también fruto de un desarrollo, que recorre en todas las personas los mismos niveles (preconvencional, convencional y post convencional). Ofrece pautas para medir la madurez moral de los niños, para ayudarles en su crecimiento y además para hacer de la escuela una “comunidad justa”.

La identificación de ciertas etapas de desarrollo moral aporta a la tarea educativa la conciencia de qué es dable exigir a lo largo del proceso de desarrollo del individuo, y de cómo apoyar y guiar al estudiante en la construcción de su sí mismo moral. Su estrategia propone, en lugar de la moral coercitiva en la que la autoridad del docente se emplea para inculcar virtudes a los estudiantes, la posibilidad de que la persona construya su propia visión moral por medio de la aplicación independiente de su juicio a través de la discusión de dilemas morales. Por medio de la discusión o reflexión conjunta, la persona organiza activamente la información del dilema: reconoce y selecciona perspectivas consideradas; reconoce valores en conflicto; organiza los valores jerárquicamente y decide un curso de acción.

El modelo de Kohlberg, sin embargo, ha sido objeto de diversas críticas y correcciones. Una importante es “la ética del cuidado” desarrollada en las últimas décadas desde la reflexión feminista que busca identificar una manera diferente de entender y afrontar las decisiones morales de acuerdo con la experiencia de las mujeres. Dos autoras se han destacado en esta búsqueda: Carol Gilligan y Nel Noddings. Gilligan ha querido mostrar cómo los grandes psicólogos (Freud, Piaget y Kohlberg) han empleado preferentemente muestras masculinas y cómo han entendido por eso que la voz femenina no es que sea diferente, sino desviada (Cortina, 1996). La autora advierte además que lo que se llama la *voz del cuidado* (cariños, atención), aunque visiblemente expresada en la vida de las mujeres, no está fundamentada en el género. Noddings afirma que una “ética del cuidado se genera a partir de nuestra experiencia como mujeres, tanto como el enfoque ético tradicional de los problemas éticos se desarrolla a partir de la experiencia masculina” (1984, 8)... esta experiencia proviene de los roles sociales que se les han asignado tradicionalmente a las mujeres: “cuidadoras de la familia, del necesitado y del enfermo”.

Gilligan ilustra la principal diferencia entre la ética del cuidado y la ética de la justicia: “En esta concepción (la del cuidado) el problema moral surge de responsabilidades en conflicto y no de derechos que compiten y que, para su resolución, requieren de un modo de pensamiento contextual y narrativo, y no formal y abstracto. Debido a su preocupación por la actividad del cuidado, el desarrollo moral se reconstruye alrededor del entendimiento de la responsabilidad y las relaciones, de la misma manera en que la concepción de moralidad como imparcialidad une el desarrollo moral al entendimiento de derechos y normas” (Gilligan, 1982: 19). Las feminis-



tas enfatizan el rol de las emociones en la vida moral, el núcleo de la ética del cuidado es el poder de los sentimientos: el deseo natural de ser cuidado y el sentimiento ético de establecer y mantener relaciones de cuidado con otros (Mesa, 2005:28).

Desde la perspectiva de la tarea de la escuela en la formación moral, Noddings sostiene que “la primera tarea de la escuela es el cuidado de los niños. Deberíamos educarlos a todos para el cuidado y no únicamente para la competencia. Nuestra meta debería ser fomentar el crecimiento de gente competente, que cuida, es amorosa y que es posible amar” (Noddings, 1984:10). Por eso sugiere que “el cuidado es la piedra angular de toda educación exitosa y la escuela contemporánea puede revitalizarse desde esta perspectiva” (op. cit: xiv).

El papel de los educadores en la educación moral, desde la perspectiva del cuidado, es activo, y no el de un simple facilitador. Ellos deben “sugerir, persuadir, inspirar, fomentar, negociar acuerdos, ofrecer ayuda concreta. Sobre todo, deben acercarse al estudiante en diálogo, de manera que se construyan buenas decisiones. No respetamos a los estudiantes cuando los dejamos solos para tomar decisiones con base en el capricho” (op. cit:157). No hay lugar a la permisividad en la educación del cuidado.

Otra perspectiva crítica al enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg proviene de Turiel (1984) quien sostiene la importancia de distinguir entre juicios morales y juicios convencionales: estamos ante cuestiones morales cuando la obligación que generan es incondicional y estamos ante cuestiones convencionales cuando la obligación que generan depende de condiciones contextuales, es decir, dependen de convenciones sociales.

Una de las principales críticas recibidas por la moral formal y cognitiva de Kohlberg es la dificultad que ésta presenta para explicar la acción moral, la que no necesariamente guarda relación con el juicio moral. Su dificultad reside en explicar un aspecto esencial de la moralidad humana: el comportamiento.

- d. *El modelo de formación de hábitos y del carácter surge en Estados Unidos y, al respecto, autores como Lickona, Kilpatrick, Wynne o Ryan, lo desarrollan como respuesta a la clarificación de valores y al modelo cognitivo evolutivo de Kohlberg (Jover y Ruiz, 2003). También en este modelo se reúnen diversos enfoques entre los que ha cobrado especial relevancia el movimiento de educación moral como *formación del carácter*.*

En su mayoría comparten el presupuesto de que la moralidad no reside únicamente en el aspecto cognitivo, es decir, en el conocimiento del bien, sino también en su concreción en conductas morales. La educación moral deberá enfocarse tanto al conocimiento del contenido moral como a la adquisición de disposiciones que faciliten el comportamiento moral, que fragüen el carácter, o lo que Aristóteles llamaba *virtudes*. Es decir, se trata de que la persona sepa decidir y actuar de acuerdo con unos determinados valores que se han asentado en la estructura de su personalidad (justicia, sinceridad, lealtad, solidaridad...). En este modelo la actuación del educador debiera orientarse a la transmisión de contenidos y valores morales, para enseñar a pensar, para diseñar las estrategias en situaciones de aprendizaje y, sobre todo, para lograr la actividad del educando (op. cit.).

Algunos de los procedimientos que se señalan son:

- El impulso de conductas prosociales, es decir, que el estudiante se comprometa en actividades de cooperación social, tanto dentro como fuera de la escuela.
- El uso de incentivos para premiar o promover conductas.
- El ejemplo moral: mediante narraciones que exaltan virtudes a promover o biografías. Pero, sobre todo, se resalta la figura del educador como modelo moral (op.cit.:138).

Estos planteamientos son criticados por Kohlberg, como se ha visto, por sus posibilidades de adoctrinamiento al proponer un contenido concreto de moralidad basado en una “bolsa de virtudes”. Sin embargo, quienes se guían por esta escuela se han focalizado en dar respuesta concreta a las exigencias prácticas de la vida escolar.

En la línea de discusiones sobre la explicación de la acción moral, han aparecido un conjunto de ampliaciones a la obra de Kohlberg que entienden que el juicio moral está profundamente relacionado con el contenido del yo (self). Autores como Colby y Damon (1992), Blasi y Glodis (1995) o Nucci (2001) aportan abundantes argumentos para sostener el peso que ejerce el yo *biográfico* en la formulación de los juicios morales. Estos enfoques pretenden ofrecer una visión más integradora, uniendo tanto aspectos cognitivos como socioafectivos, que se concretan en actuaciones morales coherentes con ellos, como es el enfoque de “construcción de la personalidad moral”.

La construcción de la personalidad moral según Nucci

Siguiendo los planteamientos de Nucci (2001)⁽⁸⁾, la construcción del sí mismo moral es una necesidad humana que apunta a la construcción del sí mismo, como ser único (distintividad) y a un sentido subjetivo de autoría y de ser “agente” (agentividad). Esto se traduce en ser capaces de identificar y controlar lo personal, lo que permite a las personas establecer el límite social entre el sí mismo y el grupo; en ser capaces de elegir cosas personales, lo que permite experimentar y construir socialmente lo que es propio de cada uno; y tener un sentido de sí mismo como agentes (autores) y no como efecto. En consecuencia, los sentimientos morales y los juicios morales son producto del sentido de ser agentes.

Este enfoque arranca de la idea de que toda conducta moral puede estar basada en la construcción racional autónoma de principios y normas universales. Considera que es posible hallar algunos criterios universales y una ética de mínimos, a partir de los cuales se pueda establecer un diálogo, en el que sea posible encontrar soluciones a los diferentes conflictos morales con los que inevitablemente los seres humanos se van encontrando. Un presupuesto de esta propuesta es la convicción de que la formación moral del educando no debe ser un planteamiento impuesto, ni una aceptación de situaciones establecidas, sino que cada uno debe construir su propia personalidad moral, pero en colaboración con los demás, recogiendo del pasado lo que éste aporta de valioso (Escámez, 1998; Puig y Martínez, 1989).

8 Notas de clase. Unidad: “Desarrollo de habilidades críticas para la convivencia prosocial en el contexto escolar” (profesora, Alicia Halcartergay).



Contexto, ambiente social y cultural

Se ha criticado la versión del juicio moral, no sólo por realizarse desde un vacío biográfico, sino también por realizarse en el vacío: sin contexto, sin dar relevancia al contenido y sin dar papel a los demás sujetos. En este sentido el juicio de justicia no es el único que permite comprender y conducirse en situaciones concretas, existe un conjunto de capacidades y sensibilidades que predisponen mejor a razonar y actuar congruentemente (Puig, 2003).

La construcción de lo personal siempre está situada y en permanente diálogo con otros, con normas sociales, con metáforas culturales. No es la sociedad o lo externo moldeando al sujeto, sino el niño o niña reconstruyendo a un nivel individual los mensajes recepcionados desde su entorno. La persona establece los límites personales mediante un proceso de negociación interpersonal, siendo activo tanto en su interpretación del mundo como en el establecimiento de zonas de control dentro de las cuales puede operar como sujeto. Según explica Nucci (2001), es el sentido de sí el que provee una base experiencial desde la cual construimos una concepción moral de los derechos.

Desde otra perspectiva, nadie juzga desde un vacío cultural, se juzga desde la posesión de ciertos elementos de cultura moral que pueden incidir en la formación de los juicios de justicia. Asimismo, como nos recuerdan los comunitaristas, la cultura moral se expresa mediante ideas, valores, prácticas y tradiciones de una comunidad, que pautean las formas de pensar y actuar de las personas. Es posible, sin embargo, ejercer la reflexividad y la crítica, pero esos procesos se llevan a cabo siempre desde dentro (Puig, op. cit.).

Formar una personalidad moral integralmente no se logra sólo desde la autonomía y el diálogo, se requiere trabajar sobre la autoestima y la coherencia, el pensamiento crítico y la creatividad, las profundas conexiones con el propio deseo y con las instituciones sociales. Enseñar ética, entonces, no está desvinculado de plantear cuestiones como la felicidad, la alegría, el respeto propio y de los otros, el cuidado de la vida, la solidaridad y la responsabilidad (Cullen, op. cit.:33). La ética no es sólo una cuestión de justicia, también ocupa un lugar importante la felicidad de los sujetos (Aristóteles, Averroes, Santo Tomás de Aquino, Alasdair Macintyre, Michael Walzer, Benjamin Barber, Hans-Georg Gadamer). Y alcanzar la felicidad no es sólo un problema de rectitud de juicio, sino también de trazar un recorrido biográfico deseable, del cual cada sujeto pueda sentirse orgulloso (Puig, 2003).

Adela Cortina (1996) propone, en una síntesis propia, que "La educación del hombre y el ciudadano ha de tener en cuenta, por tanto, la *dimensión comunitaria* de las personas, su *proyecto personal*, y también su capacidad de universalización, que debe ser *dialógicamente ejercida*, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible" (Cortina, 1996).

Sin duda, la construcción del sí mismo moral implica la integración de afectos, razonamiento moral e identidad personal. En su crecimiento y desarrollo la escuela debiera proveer de un clima de predictibilidad, confianza, calidez emocional y reciprocidad (Arsenio y Lover, 1995, en Nucci, 2001) que les permita fortalecer la creencia en la "buena voluntad". Es decir,

se debiera consolidar en la escuela una atmósfera positiva, que implica: una disciplina escolar formativa (constructivista, para el desarrollo) que apoya y crea una relación de sentido para que los estudiantes actúen de acuerdo a lo que es moralmente correcto y socialmente apropiado (Deci, 1995, en Nucci, 2001). Se trata de despertar en los estudiantes una motivación intrínseca de desarrollo de la autonomía moral. Acciones como fomentar actos de autorregulación consonantes con la determinación autónoma de metas socio morales personales; o como dar espacios y oportunidades para que los estudiantes decidan para sí lo que es correcto desde sus razones y creación de áreas de elección personal, son algunas de las alternativas que la escuela puede y debe ofrecer (Halcartegaray, 2007).

ENFOQUES EN EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA FORMACIÓN EN CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y CULTURA DE PAZ

El estudio de programas educativos que apuntan a la convivencia democrática y cultura de paz nos ha permitido distinguir enfoques con énfasis distintos en la comprensión y tratamiento del tema, atendiendo a las necesidades que se plantea resolver. En primer lugar, están aquellos que se han centrado en la prevención de la violencia; en segundo lugar, los que se orientan a la educación para la paz y resolución de conflictos; en tercer lugar, los que se focalizan en la formación de comunidades educativas y en cuarto lugar, aquellos dirigidos a la conformación de escuelas democráticas.

Enfoque centrado en la prevención de la violencia escolar

Este enfoque se centra en el alumno o alumna como protagonista de situaciones violentas, en particular situaciones de intimidación (Ballester y Calvo, 2007). La investigación sobre el origen de la violencia apunta en estos casos al diseño de propuestas preventivas en la identificación de factores de riesgo y acciones de protección dentro de la institución escolar. Una línea de estudios sobre el “bullying” o “matonaje” en todo el mundo (Ortega, 1994; Cerezo, 1997; Debarbieux y Blaya, 2002; Coowie y Smith 2001, Menesini, 2003), ha concentrado el debate sobre la conflictividad escolar en la violencia ejercida entre alumnos o de éstos contra sus profesores. Una limitación de esta perspectiva que “más que preocuparse de mejorar la convivencia en el centro, de modo general, se preocupa por mejorar la conducta de los alumnos, y en especial de prevenir y afrontar comportamientos violentos” (Ballester y Calvo, 2007).

Esta línea de investigación, sin embargo, hace un valioso aporte desde la perspectiva ecológica del fenómeno, basada en su naturaleza compleja y sistémica, situando la mirada sobre los factores de riesgo y protección. En los últimos 30 años una serie de estudios longitudinales sobre violencia, realizados en países desarrollados, han identificado el conjunto de características personales o del entorno que predicen una mayor probabilidad de ejercer comportamientos de riesgo o problemáticos, al igual que el conjunto de características personales o del entorno que predicen una mayor probabilidad de lograr trayectorias de vida exitosas



en los ámbitos sociales, académicos y laborales (Lawrence, 1998; Loeber y Farrington, 1998; Catalano et. al., 1999; Gottfredson 2001 en Mertz, 2006).

Para las Naciones Unidas, la preocupación por el aumento de la violencia se ha convertido en un foco de alto interés. Es por ello que en el último Informe del Relator Especial de Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños (ONU, 2006) se incorpora un capítulo especial sobre la violencia en las escuelas, dando cuenta de lo extendido del problema a nivel mundial, de las formas que adquiere la violencia en los ambientes educacionales y de los impactos que ella genera en el ámbito de la salud y de la propia calidad de la educación.

Entre los factores de riesgo, el grado de desarrollo económico, el nivel social, la edad, el sexo y el género son algunos de los muchos factores relacionados con el riesgo de la violencia letal. Así, por el ejemplo, según los cálculos de la OMS (2003) en el año 2002 la tasa de homicidios de niños fue el doble en los países de bajos ingresos que en los países de altos ingresos (2,58 frente a 1,21 por cada 100.000 habitantes). Las tasas más altas de homicidio infantil se dan en los adolescentes, especialmente en los varones entre 15 y 17 años. El mismo estudio indica que los modelos socioculturales de conducta y los estereotipos de comportamiento, así como factores socioeconómicos tales como el nivel de ingresos y el nivel educativo tienen alta correlación con la violencia.

Algunos estudios a pequeña escala ponen de manifiesto que ciertos grupos de niños son especialmente vulnerables a la violencia. Entre ellos, se cuentan los niños con discapacidades, los que pertenecen a minorías y otros grupos marginados, los “niños de la calle” y los que se encuentran en conflicto con la ley, así como los refugiados y otros niños desplazados. Asimismo, las crecientes desigualdades en el nivel de ingresos, la globalización, la migración, la urbanización, las amenazas a la salud, en especial la pandemia del VIH/SIDA, los avances tecnológicos y los conflictos armados influyen en el modo en el que se trata a los niños (OMS, 2003:5).

En el Informe del Relator Especial (ONU, 2006) se puntualiza la presencia de factores que pueden prevenir o reducir las posibilidades de que se produzca la violencia, aunque reconocen que es necesario investigar más estos factores de protección. “Está claro que las unidades familiares estables pueden ser importantes fuentes de protección para los niños en todos los entornos. El buen desempeño de la paternidad, el desarrollo de vínculos afectivos entre padres e hijos y una disciplina afirmativa y no violenta son algunos de los factores que suelen favorecer la protección de los niños contra la violencia, tanto en el hogar como en otros entornos.

En la escuela se mencionan factores como las normas generales y los planes de enseñanza eficaces que fomenten actitudes y comportamientos no violentos y no discriminatorios. Se ha demostrado que los altos niveles de cohesión social tienen un efecto protector contra la violencia en la comunidad, aun cuando otros factores de riesgo están presentes.

Cuatro acciones de políticas educativas para mejorar la convivencia escolar son propuestas en dicho informe. Ellas son:

- Aprobar y aplicar códigos de conductas para la totalidad del personal y los estudiantes que combatan la violencia en todas sus formas y tengan en cuenta la existencia de comportamientos y estereotipos basados en el género y otras formas de discriminación.

TABLA 1 ::: Factores de riesgo de la violencia escolar y propuestas preventivas

| ÁMBITO | FACTORES DE RIESGO | PROPUESTAS PREVENTIVAS |
|--|---|---|
| INDIVIDUAL (Basado en Farrington y Baldry, 2005) | <ul style="list-style-type: none"> • Impulsividad e hiperactividad. • Baja empatía emocional. • Bajo rendimiento escolar. | <ul style="list-style-type: none"> • Programas para el desarrollo del autocontrol y para la mejora de empatía. • Programas y proyectos para el “éxito escolar”. |
| FAMILIAR (Basado en Smith, 2005) | <ul style="list-style-type: none"> • Estrés familiar: conflictos familiares mal afrontados. • Disciplina parental dura, incoherente o excesivamente laxa. • Inadecuadas relaciones padre-hijo: relación de apego inseguro, carencia de afecto, empleo de culpa estigmatizadora. Depresión crónica materna. • Se reconoce la interacción con factores individuales, de género, escolares y sociales. | <ul style="list-style-type: none"> • Programas de “terapia familiar del apego”. Intervenciones sociales para la reducción del estrés en las relaciones familiares. • Promover la comunicación padres y de los servicios de instituciones de la comunidad con el centro escolar. • Formación específica para padres y profesores. • Identificación temprana de menores agresivos e implicación de las familias en la intervención: promover prácticas de crianza adecuadas. |
| ESCOLAR (Basado en Blaya, 2005) | <ul style="list-style-type: none"> • Centros excesivamente grandes y “desestructurados”. • Gestión de la disciplina punitiva, con reglas y procedimientos poco claros. • Equipos de dirección que no promueven una cultura sin violencia (no preocupados por la prevención, supervisión y rechazo de la violencia, que no favorecen la colaboración del profesorado y de los padres). • Fracaso escolar e inadaptación del currículo. • Falta de vinculación al grupo-clase y al centro. Cultura anti-escuela. • Profesorado estresado, insatisfecho con su trabajo por tener grupos demasiado numerosos, carga de trabajo administrativo, etc. • Aislamiento, falta de comunicación y formación del profesorado, inexperiencia profesional. | <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de disciplina justo, coherente, conocido por alumnos y adultos. • Proporción alumnos/profesor que facilite la comunicación y vigilancia. • Formación específica de docentes y equipos directivos (gestión del grupo, resolución de conflictos, habilidades sociales para docentes y alumnos). • Docentes que sean educadores y que consideren a los alumnos como personas. • Colaboración y apoyo entre los docentes desde una percepción positiva de sus competencias y de la importancia desde su papel con los compañeros y alumnos. • Actuaciones para favorecer un alto nivel de pertenencia por parte de los alumnos. • Inclusión de las familias y la comunidad en el proceso de mejora de la convivencia escolar. • Política de inclusión de todos los alumnos (integración y “éxito escolar”) y de intolerancia ante la violencia y el maltrato, incluida formalmente en la vida y la ética de los centros. |
| SOCIAL Y COMUNITARIO (Basado en Tillmann, 2005) | <ul style="list-style-type: none"> • Condiciones socioeconómicas de pobreza y exclusión (desigualdad social). • Existencia de clanes y pandillas en el barrio. La violencia como valor del grupo de amigos: valores violentos y machistas. • Visión por los jóvenes de películas muy violentas y pornográficas. • Disponibilidad de drogas y armas. • Consumo de sustancias descontroladoras de la conducta (drogas, alcohol). | <ul style="list-style-type: none"> • Promover valores positivos en la comunidad. • Implicación de niños y jóvenes en actividades comunitarias y prosociales. • Actividades de tiempo libre. • Prevención de drogodependencia. |

Fuente: (Ballester y Calvo, 2007:28-29).



- Asegurar que los directores y maestros empleen en las escuelas estrategias de enseñanza y aprendizaje no violentas y adopten medidas de disciplina y organización en el aula que no estén basadas en el miedo, las amenazas, las humillaciones o la fuerza física.
- Evitar y reducir la violencia mediante programas específicos que se centren en el conjunto del entorno escolar, por ejemplo fomentando actitudes como enfoques basados en la resolución pacífica de conflictos, la aplicación de políticas contra la intimidación ("*bullying*") y la promoción del respeto de todos los miembros de la comunidad escolar.
- Asegurar que en los planes de estudio los procesos de enseñanza y demás prácticas cumplan plenamente las disposiciones y los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño y estén libres de cualquier referencia activa o pasiva a la promoción de la violencia y la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones.

Estrategias para prevenir la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela

Las estrategias en torno al tema son múltiples y su desarrollo ha ido incorporando una *visión ecológica de la escuela*, de modo que se aspira atender simultáneamente factores de riesgo y factores protectores con los diversos actores de la comunidad educativa.

El Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) propone un modelo ecológico para articular la prevención de la violencia en la sociedad, distinguiendo cuatro contextos de actuación: individual, relacional, comunitario y social. Dentro del ámbito escolar se estudian a su vez cuatro contextos: individual, familiar, escolar y sociocomunitario.

Siguiendo esta categorización, Ballester y Calvo (2007) recogen en una tabla (ver tabla 3) varios estudios sobre el tema, identificando tanto los ámbitos y factores de riesgo, como las propuestas preventivas aplicadas al ámbito escolar. La importancia de estas investigaciones permitiría no sólo determinar el poder explicativo de cada factor de riesgo, sino sobre todo establecer propuestas preventivas de intervención en cada uno de los ámbitos señalados: individual, familiar, escolar y socialcomunitario.

Este cuadro-resumen permite visualizar cómo los factores de riesgo y de protección se ubican en polos opuestos de actuación (Tillmann, 2005) y cómo un factor de riesgo puede convertirse en un factor de prevención si se adoptan medidas concordantes.

Una serie de estudios y trabajos en este sentido fueron desarrollados por María José Díaz Aguado (1992 a 2004), quien intenta precisar los factores que en los distintos ámbitos y contextos de interacción social en que se desenvuelve el alumno, así como en la calidad de colaboración entre estos contextos, se propicia o restringe la aparición de conductas violentas.

El análisis de estos factores es abordado desde una doble perspectiva: evolutiva y ecológica. La perspectiva evolutiva analiza las condiciones de riesgo y protección que pueden existir en cada momento evolutivo, en función de las tareas y habilidades vitales básicas. La perspectiva ecológica aborda las condiciones de riesgo y protección en los complejos niveles

de interacción individuo-ambiente, la concreción entre los diversos escenarios de vida (escolar, familiar, de ocio,...), los medios de comunicación, y el conjunto de las creencias y de las estructuras de la sociedad (Díaz-Aguado, 2005).

A raíz de una síntesis sobre distintos estudios y en especial de programas que Díaz Aguado ha dirigido con 783 adolescentes (Díaz Aguado, Martínez Arias y Seoane, 2004), la autora expone respecto de los aspectos que revisten mayor relevancia y que es necesario atender en la escuela. Destaca el modelo dominio-sumisión que tienen los agresores, el aislamiento que caracteriza la situación de las víctimas, así como la presencia de tres condiciones de riesgo que están estrechamente asociadas con el currículo oculto: la tendencia a minimizar la violencia en la escuela, su pasividad y la ausencia de tratamiento adecuado respecto de la diversidad del alumnado.

Para prevenir la violencia en la escuela Díaz-Aguado (2004) distingue fundamentalmente tres tipos de programas desarrollados en países de Europa, que se describen a continuación. Cabe mencionar que, aun cuando este tipo de programas se llevan a cabo en algunos países de Latinoamérica, no se ha encontrado estudios comparados que presenten una sistematización y evaluación de sus logros:

a. Programas específicos contra el acoso entre iguales

Estos programas contra el “bullying” o “matonaje” se han basado en tres componentes de intervención: política escolar de normas y sanciones claramente contrarias al acoso; capacitación en estrategias y habilidades para la resolución de conflictos y de apoyo a las víctimas; y el tratamiento específico con agresores y con víctimas. Sin embargo, las evaluaciones indican que los resultados no han sido efectivos, lo que se atribuye a lo inadecuado que puede resultar intentar influir en adolescentes basándose en normas establecidas por adultos. De eso se deriva la necesidad de adaptar los programas desde una perspectiva evolutiva (Stevenson y otros, 2000 en Díaz-Aguado, 2004). Investigaciones posteriores permiten concluir que su eficacia depende de un desarrollo continuo y desde una perspectiva de largo plazo, más que una intervención concreta (Carney y Merrell, 2001 en Díaz-Aguado; 2004). Los análisis más recientes sobre la evaluación de los programas contra el acoso reflejan un consenso creciente en la necesidad de ampliar sus objetivos y sus actividades más allá del tratamiento específico del acoso entre iguales, para tratar de mejorar la calidad de la vida en la escuela favoreciendo la cooperación en distintos niveles (Gini, 2004; Ortega, 2003 en Díaz-Aguado, 2004).

b. Programas escolares de prevención de la violencia

La evidencia empírica de programas que desde una perspectiva general tienen como objetivo prevenir la violencia, no logran proveer información suficiente sobre su eficacia (Díaz-Aguado, 2004). Asimismo, existen escasas evidencias de programas de prevención primaria con adolescentes (Fields y McNamara, 2003 en op. cit). Según explica Edwards (2001 en op. cit.), otra carencia importante de estos programas es la ausencia de un marco teórico coherente que fundamente la intervención y que ayude a explicar los resultados, lo que indica la necesidad de diseñar programas que incluyan la dimensión moral que debe tener la educación contra la



violencia. En este sentido, han probado cierta eficacia los programas de construcción de paz aplicados de forma generalizada, en los que junto al entrenamiento en resolución de conflictos, se educa en valores democráticos, de tolerancia y de respeto intercultural (Aber y Jones, 2003 en op. cit.).

Un reciente estudio (Wilson y Lipsey, 2006) de 219 programas aplicados y evaluados en centros educativos de Estados Unidos, cuya finalidad fue reducir conductas disruptivas y violentas, clasifica estos programas en 4 formatos de intervención y los compara. El estudio demostró que los *programas universales*⁽⁹⁾, los *programas para alumnos en riesgo*⁽¹⁰⁾ y los *programas globales*⁽¹¹⁾ son más eficaces en la reducción de los tipos más comunes de comportamiento violento en las escuelas⁽¹²⁾. Mientras que en general, los *programas especiales*, en los cuales los niños están agrupados por su conducta en torno a grupos o programas educativos especiales, dentro de un centro regular o centros específicos para ellos, “no afectaron perceptiblemente sus comportamientos agresivos y disruptivos, aun cuando algunos en particular fueran más efectivos que otros (Wilson y Lipsey:49). Puestos en escala, los programas más efectivos fueron los programas para alumnos en riesgo, seguidos de los programas universales y los globales.

Otro estudio en el contexto norteamericano (Sherman et. al., 1998) respecto de la efectividad de 149 programas para mejora de la convivencia y prevención de la “conducta criminal”, es concluyente respecto de la mayor eficacia de programas “ambientales”, dirigidos a cambiar el ambiente en las clases y el centro en su conjunto, respecto de programas “individuales” que pretenden mejorar los conocimientos, habilidades y comportamientos de los alumnos con problemas de conducta. Asimismo, uno de los estudios más recientes y completos realizados en el Reino Unido por “The Office for Standards in Education” (OFSTED, 2007) sobre el control y reconducción de la conducta “desafiante”, señala entre sus conclusiones más significativas que los comportamientos disruptivos y violentos se pueden reconducir desde una buena calidad de la educación, en especial en lo referido a la enseñanza y el aprendizaje; y que los centros educativos requieren de la participación y apoyo de todos para orientar la conducta de los niños, niñas y jóvenes.

c. Programas de cooperación y construcción de la no-violencia.

Díaz-Aguado describe estos programas aplicados a 783 estudiantes adolescentes de centros educativos de la Comunidad de Madrid. Los que fueron acompañados de investigaciones desde 1992 al 2004; y cuyo seguimiento y evaluación han permitido concluir sobre su eficacia.

9 Dirigidos a todos los alumnos de una clase o de un centro. Desarrollados con distintas modalidades de intervención: programas de modificación de conducta, programas de orientación cognitiva, programas de habilidades sociales y programas de orientación y terapia.

10 Alumnos con problemas de comportamiento disruptivo, agresivo, hiperactividad, comportamiento antisocial, con problemas de adicción, de ajuste social, etc.)

11 Programas que incorporan intervenciones dirigidas a múltiples actores y de diferentes modalidades.

12 Los que incluyen peleas, insultos, intimidación, y otras conductas interpersonales negativas, especialmente entre estudiantes con riesgo más alto.

Éstos giran alrededor de dos componentes básicos que cambian las formas de definir las relaciones en el aula: el aprendizaje cooperativo y el currículum de la no-violencia. Las principales claves de este tipo de programas se describen más adelante, en torno al modelo de escuelas para la convivencia democrática y cultural de paz.

Se resumen a continuación las principales conclusiones de Díaz-Aguado (2004) sobre cómo prevenir la violencia desde las relaciones que se establecen en las escuelas, tomando en consideración los estudios y programas mencionados:

- Adaptar la educación a los actuales cambios sociales, desarrollando la colaboración a múltiples niveles
- Mejorar la calidad del vínculo educativo entre profesores y estudiantes
- Desarrollar el “empoderamiento”, distribuyendo el protagonismo académico entre el alumnado a través de sus propios proyectos, procedimientos educativos participativos y también el empoderamiento del profesorado
- Desarrollar alternativas a la violencia en los contextos y en los individuos: desarrollo de habilidades para resolver conflictos; las víctimas de la violencia encuentran la ayuda que necesitan; asambleas de aula...
- Romper la conspiración del silencio sobre la violencia escolar, e insertar su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia
- Enseñar a condenar toda forma de violencia, favoreciendo una representación que ayude a combatirla
- Favorecer la identificación con el respeto a los derechos humanos
- Incluir actividades específicamente dirigidas a prevenir la victimización
- Prevenir la intolerancia y el sexismo
- Educar en la ciudadanía democrática, mejorando la coherencia entre los valores que se pretenden enseñar y la práctica educativa
- Poner a disposición del profesorado los medios que permitan adaptar la escuela a una situación nueva.

Enfoques centrados en educación para la paz, educación en valores y resolución de conflictos

Este enfoque de educación para la paz es fundamentalmente educación en valores, y se enlaza con las corrientes de educación orientadas al conocimiento y ejercicio de los derechos humanos, educación ética y cívica, educación para una ciudadanía democrática, etc. Su foco está puesto en formar a los alumnos en torno a la convivencia pacífica y democrática, los que se concretan fundamentalmente a través de programas para la resolución no violenta de conflictos (Galtung, 1998; Lederach, 2000).

La educación para la paz surge tras la segunda guerra mundial, al alero de los movimientos pacifistas con la idea de formar a las nuevas generaciones en una “cultura de paz” que les permitiera a los hombres resolver los conflictos y diferencias mediante el diálogo, la mutua comprensión y la valoración de la diversidad.



Tras la caída del Muro de Berlín, la UNESCO asume, a solicitud de sus estados miembros, la misión de ayudar a construir una nueva visión de la paz sustentada en el respeto a la vida, la libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres. Desde entonces desarrolla una multitud de iniciativas que apuntan en este sentido, como la creación de las “Cátedras UNESCO” sobre paz y derechos humanos; la realización de programas específicos para promover la Cultura de Paz especialmente en países con altos niveles de conflicto; la proclamación en el año 2000 del Año Internacional para una Cultura de Paz; la conducción de iniciativas para materializar la proclamación de las Naciones Unidas (1998) de la Década Internacional por una Cultura de Paz, 2001-2010.

La Organización de las Naciones Unidas acuña el término “cultura de paz”, entendida como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y modos de vida basados en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento en todos los niveles de la sociedad y entre las naciones. Para lograrlo se propone ocho ámbitos de acción (apartado B de la Resolución A/53/243 Asamblea de la Naciones Unidas, 1998): educación; desarrollo económico y social; derechos humanos; igualdad de género; participación democrática; mutuo entendimiento, tolerancia y solidaridad; comunicación participativa y libre circulación de información y conocimiento; paz y seguridad internacionales.

El primero de los ámbitos de acción, referido a la *educación* propone, entre otras medidas:

- Reforzar los esfuerzos de cooperación nacionales e internacionales para promover las metas de Educación Para Todos (EPT)
- Velar porque los niños y niñas, desde la primera infancia, reciban una educación en valores, actitudes, comportamientos y modos de vida, que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana, tolerancia y no discriminación...
- Asegurar la igualdad de acceso a la educación de las mujeres, especialmente las niñas.
- Incorporar a los niños en actividades en que internalicen los valores y objetivos de una cultura de paz...
- Promover la revisión de los currículos educativos, incluyendo los libros de texto, para incorporar en su diseño y programación la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia.

La resolución pacífica de conflictos

Entre los principales presupuestos de este enfoque:

Existen distintos tipos de violencia:

La *violencia directa* que se manifiesta por la agresión y coacción y la *violencia estructural* más invisible que se ejerce por medio de estructuras políticas, sociales y económicas injustas que impiden la satisfacción de las necesidades básicas y de autorrealización de las personas. A ésta se suma la *violencia cultural* que legitima la violencia como modo de resolver los conflictos, y se hace invisible también en sociedades fuertemente discriminadoras, intolerantes,

corruptas, etc. Por tanto, la “paz positiva” consistiría en la reducción de la violencia directa y estructural y el acrecentamiento de la justicia (Galtung, 1995, Lederach, 2000).

Varios autores hacen una distinción entre *agresividad* y *violencia* (Galtung, 1995; Bonino, 1987; Jares, 2002) los que suelen utilizarse como sinónimos. Una cosa es la agresión o diferentes formas de violencia y otra diferente es la agresividad. La agresividad forma parte de la conducta humana, “no es negativa en sí misma, sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física, síquica, del individuo, y especialmente determinada por los procesos culturales de socialización” (Jares: 84). En la medida que esta fuerza vital es moldeada por los entornos familiar, social y cultural, la agresividad puede favorecer el crecimiento de la persona y de quienes la rodean, o bien convertirse en una fuerza destructiva y por ello violenta.

La visión positiva del conflicto:

“Desde la teoría no violenta del conflicto se enfatiza la idea de que el conflicto no tiene que ser necesariamente considerado negativo, ni comportar destrucción u odio. Por el contrario, el elemento central en la aproximación de Gandhi al conflicto reside en el hecho de ser considerado como un “un don, una gran ocasión, potencialmente un beneficio para todos” (Galtung, 1987:89 en Jares, 2002). En suma, el conflicto debe ser considerado como un fenómeno necesario para el crecimiento y desarrollo tanto de los individuos como de las sociedades.

Respecto al conflicto, Jares proporciona dos distinciones adicionales: el carácter *procesual* del mismo y la *especificidad* de cada situación de conflicto. Su carácter procesual o evolutivo determina la necesidad de estudiarlo en su evolución como una especie de electrocardiograma al interior de una organización escolar y por lo tanto hacerle un seguimiento. Respecto de su *especificidad* es importante “no aferrarse a esquemas prefijados e inalterables” y reconocer que no es posible creer que para cada conflicto habrá una normativa o procedimiento a seguir, o que bastará con la aplicación de una técnica de resolución. Lo que sí pueden hacer es ayudar a entender e intervenir de manera más eficaz (Jares, 2002).

Debe existir plena coherencia entre los valores que se transmiten en el currículo y la cultura escolar:

La existencia de un “currículo oculto” que transmite expectativas asociadas al papel del alumno (sumisión, obediencia...) suele entrar en contradicción con el currículo explícito (autonomía, capacidad crítica). Las normas, modos de relación, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en las interacciones sociales, estructura y funcionamiento del centro (Torres, 1991; Santos Guerra, 2001 en Ballester y Calvo, 2007:40) actúan como un poderoso transmisor de valores y actitudes.

Uno de los principales aspectos que debe analizar la educación democrática es el currículo oculto, especialmente en el caso de determinados alumnos cuyos entornos culturales son muy ajenos a la cultura escolar como es el caso de los grupos minoritarios. En relación con esto, se sugiere la necesidad de explicitar claramente aquellos aspectos del currículum escolar que



entran en contradicción con objetivos educativos democráticos, extendiendo el concepto a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y a todas las actividades que tienen lugar en la escuela. En consecuencia, no conviene limitar la educación para la democracia a una materia o momento del horario escolar.

Una serie de programas educativos en torno a la resolución de conflictos surge como la estrategia preferente para abordar el problema de la violencia en las escuelas y la promoción de una convivencia pacífica. Estos programas están orientados al desarrollo de habilidades y competencias para enfrentar conflictos de manera constructiva, aprender a enfrentarlos y manejarlos.

Dos aportes importantes de esta línea de trabajo. En primer lugar, *la identificación y formación en torno a las competencias sicosociales* que se requieren para resolverlos: conocimiento de sí mismo, autoestima, manejo de sentimientos y emociones, empatía, respeto y confianza, aprecio de la diversidad, toma de decisiones, comunicación asertiva, cooperación y colaboración, etc. Un segundo aporte es *el desarrollo de estrategias y metodologías para su abordaje mediante procedimientos de arbitraje, mediación y negociación*. Ello ha ido acompañado de abundante producción de materiales y estrategias de gestión para su implementación en las escuelas, llevando todo un campo de conocimientos provenientes del área del derecho civil desarrollado, con el fin de evitar llegar a medios judiciales para el arbitraje de conflictos mediante estrategias de mediación.

Respecto de los marcos curriculares de varios países de la región se observa una serie de objetivos de aprendizaje orientados al entendimiento mutuo a través de la convivencia armónica y democrática al interior de la escuela y en el contexto social. Un tema recurrente al respecto es el aprendizaje del diálogo como medio de comunicación efectivo para la construcción de acuerdos, implementados a través del sector de Lenguaje y Comunicación y en Ciencias Sociales. Programas específicos sobre convivencia escolar y mediación para la resolución pacífica de conflictos orientados a la construcción de una cultura de paz se llevan a cabo en Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Guyana, Dominica, Granada, Jamaica, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela (UNESCO, 2007b).

Este tipo de programas suele plantearse como una estrategia específica para tratar un problema particular, como podría ser la violencia en las escuelas o la mala convivencia. No obstante, contempla como parte de su tarea, la generación de un clima de relaciones, condiciones y estructuras organizacionales que propicien una cultura de paz y solidaridad.

Enfoque sociocomunitario

La organización escolar como comunidad educativa

Este enfoque se centra en los aspectos organizacionales y respecto a lo que la sociedad espera de la escuela. Ésta se reconoce como un espacio para la cultura, “el lugar en el que la sociedad debe condensar la reflexión y el pensamiento”, con el fin de transmitir y recuperar el conocimiento acumulado y almacenado por siglos, a la vez que “educar para los valores y educar para la vida” (Santos Guerra, 2004).

La dimensión comunitaria de la educación otorga el mismo grado de importancia tanto a la participación y a la convivencia en un centro educativo como a la preocupación por el rendimiento de los alumnos. Por esto, toda organización educativa tiene la misión de constituirse en una comunidad educativa, con un proyecto formativo que garantice la inclusión, la comunicación, y la colaboración, además de la obtención de resultados exitosos.

Se trata de una comunidad que supere el antagonismo entre individuo y sociedad, y se desenvuelva como “comunidad educativa personalizada” (Martínez-Otero, 2006). En tanto realidad humana y humanizadora, responsable de objetivos de aprendizaje, que adquiere su verdadero sentido cuando se orienta al desarrollo humano, la comunidad escolar se constituye en tal, por medio de:

- una educación encaminada hacia el perfeccionamiento de la persona en relación
- la autonomía del profesorado complementada con decisiones compartidas
- una valoración de la comunidad no superior al de la singularidad de las personas que la constituyen
- el fomento de la iniciativa personal y la colaboración
- una permanente búsqueda del diálogo en comunidad
- la creación de un ambiente de cooperación y participación
- un comportamiento organizacional comprometido con el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos
- el cultivo de relaciones profundas y auténticas

Así, la escuela viene a ser una comunidad cuyas tareas son:

- Estar abierta al entorno, “y para ello es necesario que mantenga abiertas sus puertas o que mejor no tenga puertas”. Y más adelante respecto a este mismo punto, agrega: “Lo que aquí planteo entraña exigencias para la comunidad educativa, pero también para la sociedad en la que se enclava la escuela...” (Santos Guerra, 1994: 164).
- Proponer actividades enriquecedoras o “aprendizajes no reglados”, las que por su potente componente educativo y valórico ayudan a producir dinámicas interactivas entre alumnos, alumnos y profesores, alumnos y otros actores educativos (mal denominadas como extracurriculares o extraescolares).
- Generar espacios para “vivir” la democracia y desarrollar las convicciones democráticas, basadas en la participación, el pluralismo, la libertad, la justicia, el respeto mutuo, la tolerancia la solidaridad y la racionalidad comunicativa, permeando sus estructuras y normas y modelando los comportamientos y las actitudes de los protagonistas (Santos Guerra, op. cit.).

La relación escuela-comunidad

Una serie de experiencias llevadas a la práctica están demostrando que los centros educativos ganan al recibir de la comunidad el apoyo que necesitan para lograr objetivos compartidos. Así, una institución escolar que trasciende sus límites, más allá de sus muros y extiende su ámbito de actuación para vincularse y conectarse con su entorno humano, social y material,



incrementará el nivel de sus logros académicos y educativos. Para lograr esto, su energía debe estar puesta en construir un diálogo permanente con el contexto, en función de atender las necesidades de la comunidad en la que se inserta, desarrollando estrategias para obtener un compromiso mayor en torno a objetivos compartidos entre padres, profesores, alumnos y actores externos de una localidad, (Martín-Moreno, 2006). En conjunto, esto permitirá a directivos y profesores orientar su quehacer en directa relación con los intereses, necesidades y problemas que se detecten mediante esta relación dialógica con la sociedad. En definitiva, lo que pretende esta relación escuela-comunidad es movilizar a toda la comunidad para la mejora de la escuela.

Como sabemos, la importancia del contexto y esta relación con la vida externa no es una propuesta reciente, puesto que Dewey y muchos otros antes, valoraron estas interrelaciones, argumentando que “se trata de aprender, por supuesto, pero sobre todo de vivir y de aprender a través de la vida y en contacto con la vida” (op.cit.)

El centro escolar con un enfoque centrado en lo comunitario requiere imaginar variadas formas de interrelaciones, ya que “ningún enfoque singular es apropiado para todos los alumnos y para todas las comunidades. Ningún enfoque es necesariamente suficiente para cualquier comunidad.” (Davies, 1976, en Martín Moreno, op.cit.).

La relación escuela-familia

Se presentan múltiples interrelaciones de la escuela con el exterior. En primerísimo lugar, hay que mencionar a la familia, por ser la estructura social con mayor importancia en la formación personal.

Los niños son primero hijos y después alumnos. Antes de ingresar a la escuela, ya han recibido numerosas influencias del ambiente primario, lo que condiciona poderosamente el desarrollo de su personalidad. “La familia es escuela de vida y los padres educadores naturales”, señala Martínez-Otero (op.cit.), reconociéndoles una responsabilidad en el desarrollo síquico, emocional y físico de los niños y niñas. Pero esta “socialización primaria”, según Savater (en Martín-Moreno, 2006), se halla hoy claramente debilitada y existe acuerdo en reconocer que, por diversas causas, los niños reciben actualmente una más bien restringida atención por parte de su familia. Por esta crisis, la escuela y sus profesores tienen que asumir responsabilidades que los desbordan y se lamentan de tener que asumir responsabilidades que no les “correspondería”. En consecuencia, cuando los padres son conscientes de su importante papel en la educación, el compromiso de la familia en la formación que imparte la escuela no está plenamente claro para la familia y en esto hay un largo camino por recorrer.

Por otra parte –observa Martín-Otero (op. cit.)– hay poco interés de las colectividades locales para aprovechar la explícita convocatoria y margen de intervención que se les otorga de parte de las administraciones educativas actualmente.

Una efectiva relación entre escuela-familia es un paso indispensable para el éxito de la acción pedagógica y, por esto, se propone construir alianzas eficaces de doble vía: para que los padres se interesen por el proyecto de la escuela para sus hijos, y con el fin de que los centros faciliten la implicación de los padres.

Así, con la colaboración estrecha entre familia y escuela será posible mejorar la educación. Son ámbitos coadyuvantes y, por esto, hay que buscar formas nuevas para vincularlas mejor todavía. Se trata de lograr que la participación de los padres transite desde una calidad de ser sólo miembros receptivos o espectadores, hasta asumirse como colaboradores directos y protagónicos de la acción formativa de la institución escolar, lo que agregaría valor para todos y en especial para la educación de las nuevas generaciones.

La creación de comunidades de aprendizaje: estrategia clave y de síntesis del enfoque comunitario.

Supuestos claves que originan este concepto:

- La educación es más que el sistema escolar
- La importancia del aprendizaje por sobre la enseñanza
- La convicción que hay muchos “locus” y fuentes de aprendizaje
- Toda institución dispone de organismos, agentes y redes operando
- Todos somos educadores y educandos en potencia
- El aprendizaje no tiene edad
- Para que ocurra aprendizaje tiene que haber sentido y significado

Factores de origen y expansión de este “constructo” o concepto:

- El fenómeno de la globalización y la fuerza siempre presente de lo local (“la glocalización”)
- Procesos de descentralización y alianzas entre sectores actores, a nivel micro y macro
- El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación
- La actual sociedad del conocimiento y del aprendizaje
- Diversificación de la oferta educativa
- Insatisfacción con los resultados de la escuela y de los sistemas educativos y las orientaciones de las reformas en desarrollo.

Este conjunto de factores llevan, necesariamente, a nuevas vías y formas de pensar la educación. Una comunidad de aprendizaje “es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluido el aula” (Valls, 2000:8).

Por tanto, una comunidad de aprendizaje no es la suma de intervenciones aisladas, sino que implica la construcción de planes educativos territorializados. Se trata del tránsito de una comunidad escolar a una comunidad de aprendizaje, como se presenta:



| DE | A |
|--|--|
| COMUNIDAD ESCOLAR | COMUNIDAD DE APRENDIZAJE |
| Niños y jóvenes aprendiendo | Niños, jóvenes y adultos aprendiendo |
| Educación escolar | Educación escolar y extraescolar |
| Educación formal | Educación formal, no formal e informal |
| Agentes escolares (directivos y profesores) | Agentes educativos (profesores y otros actores) |
| Agentes escolares como agentes de cambio | Agentes educativos como agentes de cambio |
| Los alumnos como sujeto de aprendizaje | Alumnos y educadores como sujetos de aprendizaje |
| Visión fragmentada del sistema escolar por niveles | Visión sistémica y unificada desde preescolar a superior |
| Planes institucionales | Planes y alianzas interinstitucionales |
| Innovaciones aisladas | Redes de innovaciones |
| Red de instituciones escolares | Red de instituciones educativas |
| Proyecto educativo institucional (escuela) | Proyecto educativo comunitario |
| Enfoque sectorial e intraescolar | Enfoque intersectorial y territorial |
| Ministerio de Educación | Varios ministerios |
| Estado y privados | Estado, sociedad civil y comunidad local |
| Educación permanente | Aprendizaje permanente |

Fuente: Rosa María Torres, 2004

Como puede apreciarse, el concepto presenta varias dimensiones de análisis:

La dimensión territorial, social y cultural: una propuesta educativa comunitaria y solidaria cuyo ámbito concreto es la sociedad local y cuyo modelo de desarrollo y de cambio educativo es de abajo hacia arriba y de adentro hacia fuera. Refiere a una valoración del aprendizaje intergeneracional y entre pares.

La dimensión profesional: refiere a comunidades profesionales que valoran la diferencia y el desacuerdo acerca de cómo identificar e implementar estrategias efectivas de mejoramiento en los centros escolares. Son comunidades que comparten el compromiso mutuo por metas comunes, con la participación de profesores, alumnos y adultos participantes en él. Hargreaves las caracteriza como:

- aquellas comunidades que crean relaciones gratificantes, que “son el lado humano del cambio”
- promueven clima de confianza
- desarrollan cultura de aprendizaje mediante resolución de problemas y toma de decisiones
- ayudan a la cohesión en torno a una meta
- estimulan el espíritu emprendedor respecto a ideas e iniciativas en pro del aprendizaje
- escuchan a las minorías y
- se comprometen con los más desfavorecidos.

La dimensión escolar: que busca un alineamiento institucional y operacional orientado a una cultura colaborativa para:

- los aprendizajes como objetivos de gestión, a nivel aula y otros subsistemas
- una oferta de oportunidades para analizar y disentir sistemáticamente en grupo
- focalizarse en el desarrollo profesional docente y en los aprendizajes en contexto, y la
- creación de redes y colaboración interna y externa.

Propuesta pedagógica de Aprendizaje-Servicio (AS), una modalidad innovadora del enfoque comunitario

La originalidad e impacto pedagógico de la propuesta de Aprendizaje y Servicio está en la relación dinámica entre lo que se aprende en los libros y en el aula y lo que se aprende en la comunidad y en la interacción con las personas y las organizaciones con las que se comparte el proyecto transformador de la realidad, como una instancia de formación para la ciudadanía.

Es posible reconocer una pluralidad de fuentes de referencia teórica y de experiencias en sus orígenes, identificándose principalmente a dos pedagogos como sus referentes claves: John Dewey y Paulo Freire.

Dewey abogó por la unidad entre la teoría y práctica y promovió el cambio social a través de un nuevo modelo educativo, utilizando los recursos de la escuela para la transformación de la sociedad y el espacio de la comunidad como una fuente para la educación ciudadana (Tapia, 2006). El concepto de “actividad asociada con proyección social” tuvo mayor impacto en la pedagogía del AS. Con éste, Dewey señala que “se quiere destacar la necesidad de que la educación parta de la experiencia real de sus protagonistas pero de una experiencia realizada cooperativamente con iguales y con adultos –el desarrollo es siempre social– y también que dicha actividad no se cierre sobre sí misma, sino que redunde en beneficio de la comunidad” (Dewey, 1926, en Puig y Palos, en Tapia).

Por otra parte, el pensamiento de Paulo Freire tuvo una fuerte incidencia en programas realizados en los EEUU y América Latina. El concepto y las prácticas de educación popular inspiradas por Freire son, de hecho, prácticas de AS. Una idea de Freire que reitera la pedagogía del AS es el concepto de “praxis” concebida como una relación dialéctica entre la acción y la reflexión, uno de los elementos esenciales del aprendizaje servicio, que combina: pensamiento y acción; teoría y aplicación; reflexión y práctica (Kendall, 1990; Jocoby, 1996, en op.cit.).

El Aprendizaje Servicio puede ser, alternativamente: un proyecto, o una experiencia práctica; una metodología didáctica o estrategia pedagógica; una pedagogía; un modelo o programa de desarrollo comunitario y una filosofía (Op.cit.: 21 y 22). María Nieves Tapia lo define como una “práctica” cuando se refiere a las *experiencias concretas* llevadas adelante por una institución o grupo y como “*pedagogía*” cuando se hace mención a sus aspectos pedagógicos, filosóficos y sociales: “El AS parte de una premisa: la solidaridad puede ser más que un contenido a enseñar. Este tipo de actividades solidarias desarrolladas por niños, adolescentes o jóvenes, planificadas adecuadamente, pueden ser fuente de aprendizaje de calidad, porque permite a los estudiantes aprender y poner en práctica



contenidos académicos y a la vez realizar tareas en beneficio para una comunidad y escuela” (Halstead, 1998).

Se distinguen cuatro tipos de experiencias educativas emprendidas por la escuela para vincularse con la comunidad, siendo el AS la más integradora, articulando en forma explícita las actividades solidarias o de participación social con los objetivos del aprendizaje académico. Estas experiencias son: a) *los trabajos de campo*, que son actividades de investigación y práctica que involucran a los estudiantes con una realidad, pero sólo como objeto de estudio; b) *las iniciativas solidarias asistemáticas*, con énfasis en atender una necesidad, pero no en generar una experiencia educativa, como las campañas de recolección de ropa; c) *el servicio comunitario institucional*, para promover el valor de la solidaridad y desarrollar en los estudiantes actitudes de servicio.; d) *las experiencias de Aprendizaje-Servicio* que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio comunitario y un alto grado de integración con los aprendizajes formales.

Lo novedoso del concepto es que el AS no es cualquier tipo de voluntariado. Integra elementos habituales de los sistemas educativos y de las organizaciones juveniles, generando una síntesis innovadora. Una práctica de AS de calidad implica un aprendizaje riguroso, vinculado estrecha y simultáneamente a una acción solidaria planificada. En suma, esta pedagogía conlleva simultáneamente un doble propósito: *la intencionalidad pedagógica* de mejorar la calidad de los aprendizajes y *la intencionalidad solidaria* de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

Como bien describe Nieves Tapia, cuando un servicio a la comunidad es AS es planificado, éste supone:

- Estar en función del PEI y no sólo de las demandas de la comunidad
- Contar con la participación de toda la comunidad educativa
- Ponerse al servicio de una demanda efectivamente sentida por la comunidad y a la cual pueden atender los estudiantes en forma eficaz y valorada
- Atender con igual énfasis una demanda de la comunidad y un aprendizaje de calidad para los estudiantes.”

En síntesis, en la educación formal el Aprendizaje-Servicio aporta:

- La adquisición de conocimientos conjuntamente con la aplicación de las materias de estudio y con la puesta en juego de actitudes y valores a través de la realización de un servicio pensado para cubrir las necesidades de un grupo.
- Una vinculación estrecha entre el servicio y el aprendizaje en una sola actividad educativa articulada y coherente, mediante la cual se permite aprender y actuar.
- Focalización en el desarrollo de valores ciudadanos para el mejoramiento del aprendizaje a través de la experiencia, método eficaz para que los conocimientos cobren significado a través de su funcionalidad.
- Fomento de la construcción de la personalidad social, en una perspectiva de desarrollo moral, a través de la práctica de actitudes y valores.

Enfoque centrado en la construcción de escuelas democráticas

Este enfoque se centra en el análisis del papel que desempeña el centro escolar y sus prácticas educativas. En algunos casos la acción integral del centro educativo está focalizada en la conflictividad escolar y la mejora de la convivencia (Ballester y Arnáiz, 2001; García Gómez, 2001, 2004; Calvo, 2003; Torrego, 2003, 2006; Weiss, 2005). En otros casos la formación en valores, convivencia democrática y cultura de paz, forma parte intrínseca de la tarea educativa de la escuela y no sólo como una vía para el mejoramiento de la convivencia escolar (Halstead & Taylor, 2000; Programa Valores, 2005-2007). Ballester y Calvo (2007) ha denominado a este enfoque como enfoque “educativo-interactivo”, o “propriadamente escolar” basados en los principios de las escuelas democráticas (Darling-Hammond, 2001; Apple & Beane, 1997; Conell, 1997; Guarro, 2002, 2005).

Tanto los propósitos de formación en valores, mejora de la convivencia como la inclusión de todos y todas en las actividades de la escuela, deben tener su concreción en el propio funcionamiento de la escuela. Ofrecer una educación de calidad que ayude a todos los alumnos a alcanzar los fines educativos es un propósito compartido. Siguiendo las reflexiones de García Gómez (2000, 2001), este enfoque evita convertir la formación en convivencia en una tarea de “expertos” que se desarrolle aplicando “sofisticados programas” al margen de las prácticas escolares, como ocurre muchas veces con los programas de resolución de conflictos. De esta manera, expone el autor, se “excluye al profesorado y a las escuelas de la construcción, desde su propia realidad y competencia, de maneras alternativas de abordar educativa, reflexiva y moralmente los problemas de convivencia” (García Gómez, 2000:288). En definitiva, la formación moral y desarrollo socioafectivo de las y los estudiantes debe tener su concreción inicial en el funcionamiento integral de la escuela, es decir “debe impregnar y transformar el significado y la acción educativa global de los centros educativos” (Marchesi, 2006).

La construcción de escuelas democráticas se basa fundamentalmente en el enfoque “experiencial o de inmersión en la construcción de la convivencia” propuesto por Kohlberg. Por tanto, contempla como necesario generar aprendizajes en todos los ámbitos de la escuela en los que se encuentran inmersos las y los estudiantes. De este modo las propuestas de intervención se proponen como objetivo institucionalizar actuaciones en ámbitos centrales de actuación de las escuelas o centros educativos: a) El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje; b) Los procesos de participación, gestión y organización escolar; c) El profesor, mediante su desarrollo profesional y el trabajo colegiado y d) El clima de relaciones e interacciones personales.

Estos cuatro ámbitos son los que se abordan y desarrollan en el “modelo de escuelas para la convivencia democrática y cultura de paz” que se expone a continuación.

Si bien el modelo integra los aportes de los enfoques sobre prevención de la violencia, cultura de paz y resolución de conflictos y el enfoque sociocomunitario, se centra en el papel protagónico que ejerce la escuela, en la integralidad y coherencia de su acción pedagógica, socializadora y organizacional.



EL MODELO DE FORMACIÓN EN CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y CULTURA DE PAZ

En los capítulos anteriores se ha instalado la convicción de que la formación democrática y cultura de paz no sólo es un medio para mejorar la convivencia en la escuela, sino sobre todo es un fin propio de la acción total de la escuela. Esto implica por un lado considerar al centro educativo en su globalidad como el núcleo básico desde el cual se gestan y dirigen los procesos de formación democrática y fraterna, y por otro, considerar estos procesos como una finalidad educativa de primera importancia, más allá de ser una respuesta para resolver los conflictos que surgen de la convivencia. Desde la mirada al cambio educativo, sabemos que es necesario movilizar la capacidad interna de las escuelas, de los individuos o grupos para generar internamente la mejora de la educación. “En una coyuntura posmoderna, se aduce que las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad de aprender” (Bolívar, 2005).

En síntesis, se han distinguido cinco lineamientos o enfoques que confluyen en la constitución del modelo de escuelas democráticas, inclusivas y fraternas y que constituyen el sustrato sobre el cual se gesta la matriz de indicadores, que se desarrollará en el siguiente capítulo:

- Desarrollo de habilidades y la construcción y apropiación de saberes y valores orientados a aprender a convivir y aprender a ser, tomando en consideración los ciclos de desarrollo socioafectivo y ético.
- Inclusión educativa, dirigida a atender la diversidad de todo el alumnado, y a incrementar su participación, reduciendo la exclusión.
- Prevención de factores de riesgo y acciones de protección de la violencia escolar. Esto implica el desarrollo de programas de resolución de conflictos y mediación escolar.
- Consolidación de un clima de relaciones enmarcadas en una mirada positiva y de confianza en el otro, facilitado por acuerdos de bien común, que permiten la creación colaborativa de normas de convivencia y una gestión formativa de la disciplina escolar.
- Construcción de comunidades de curso y de comunidades educativas, con valores y proyectos compartidos. Se trata, a su vez, de comunidades abiertas a buscar los apoyos y propiciar intercambios con la comunidad local.

Vistos en su conjunto estos lineamientos se intersectan y se refuerzan, dando cuenta de líneas de actuación complementarias que, con el fin de facilitar su análisis y formas de intervención, se presentan a través de tres dimensiones:

1. El currículo y las prácticas de enseñanza y aprendizaje.
2. El liderazgo, participación y organización de los centros.
3. El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina.

EL CURRÍCULO Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Principios curriculares

Los principios curriculares que caracterizan a este modelo de escuela se distinguen por su *relevancia* y su *pertinencia*. Se trata de la puesta en acción de un currículum *abierto y flexible*, susceptible de ser “enriquecido y adaptado en función de las diferentes aptitudes e intereses del alumnado y las características y exigencias de los contextos en los que se desarrollan y aprenden” (UNESCO; 2007a:43) A su vez, su propósito es favorecer la integración de múltiples miradas, permitir una adecuada y equilibrada combinación de la realidad y la reflexión, y procurar el desarrollo de competencias sociales, mediante el trabajo en habilidades sociales y educación en valores.

En cuanto a su secuenciación se recalca la necesidad que el currículo se gradúe de acuerdo a las etapas de desarrollo sociomoral, de la misma manera que se planea la secuenciación del currículo en términos cognitivos. Existe amplio consenso en cuanto a la idoneidad de que la planificación y adecuación del currículo se hagan mediante un trabajo colegiado del profesorado, que concrete los principios anteriormente planteados. El diseño de un currículo formativo secuencial e intencionado debe ser además integrado al Proyecto Educativo Institucional o de Centro (PEI o PEC), articulando los distintos programas formativos del centro.

Se espera del currículo, también, que desarrolle las *áreas transversales y programas específicos* (educación para la paz, prevención del racismo y xenofobia, etc.) para la mejora de las competencias sociales de los alumnos, lo que no debe significar un añadido de contenidos que sobrecargue el currículo. En este sentido, una propuesta coherente es avanzar hacia las mayores cuotas de integración posible de las disciplinas.

Como se ha señalado, algunas propuestas específicas del Programa Valores (2007) para la transversalización de un currículo socioafectivo y ético, son:

- *articular las dimensiones escolares que son en sí formativas*, como el trabajo en los cursos, la relación pedagógica, la concepción de disciplina.
- *articular las actividades que los colegios disponen para efectos formativos*: talleres, actividades de identificación con el colegio, actividades de servicio a la comunidad, etc.
- *planificar los espacios que se destinan normalmente a la formación socio-afectiva y ética*: actividades para la orientación educativa, asambleas de curso, educación intercultural, desarrollo ético y ciudadano, etc.

Bases para un currículo de formación en valores

La vía curricular para la educación moral se ha visto representada fundamentalmente por la discusión de dilemas, por la clarificación de valores y por los debates centrados en temáticas propias de las éticas aplicadas. Propone una intervención educativa basada en la aplicación de programas de actividades –debates, ejercicios de desarrollo personal, simulaciones, y otros–,



convirtiendo la educación moral en una materia escolar, quizás enlazada con otros contenidos curriculares y cuyo éxito se evaluará de acuerdo al desarrollo de ciertas capacidades morales o a la sensibilización respecto de ciertos temas (Puig, op. cit.).

Un estudio que recoge los resultados de investigación sobre formación en valores en el Reino Unido da cuenta de los enfoques curriculares, técnicas y estrategias que se han aplicado principalmente desde 1988, a partir de la Ley de Educación que encomienda estas materias, y que han arrojado buenos resultados (Halstead & Taylor, 2000). Respecto de las metodologías empleadas, éstas apuntan en tres sentidos: aquellos que proponen el desarrollo del carácter, enseñando a los estudiantes los valores morales directamente a través de la instrucción directa y el uso de relatos; los que tienden a favorecer el razonamiento moral por medio del diálogo y discusión, y el establecimiento de comunidades justas y, finalmente, aquellos que proponen de una cultura del cuidado, a través del "círculo de reflexión", actividades extracurriculares y el desarrollo de narrativas personales.

Desde los modelos y enfoques revisados se resumen a continuación un conjunto de características que debiera contemplar un currículum de educación moral.

- Desarrollar programas que contemplen las múltiples capacidades morales del individuo. Con frecuencia se ha focalizado el trabajo en torno a una capacidad moral, el juicio moral, aislándola del resto de la personalidad moral. Es necesario considerar también los sentimientos morales, la autoestima, la sensibilidad moral, la empatía, la autorregulación, etc. Es decir, la biografía vivida al interior de una comunidad.
- Desarrollar temas moralmente relevantes, esto es contextualizados a la experiencia vital de los sujetos y a los desafíos morales que deben enfrentar. La inteligencia moral existe para comprender la realidad, para deliberar sobre el contenido material de los conflictos que plantea la vida de las personas, en suma, para enfrentarse a la experiencia moral.
- Considerar la cultura moral en la que está inserta la persona. Aquí la pregunta es acerca de qué elementos de la cultura moral se deben transmitir en sociedades multiculturales. Con todas las prevenciones sobre el factor cultural, transmitir mínimos de cultura moral como los que presentan los derechos humanos, es una exigencia educativa de primer orden.
- Considerar y desarrollar un medio moral acorde, que proporcione una mayor carga vivencial y participativa. Siguiendo la línea de Kohlberg de comunidades justas y centralidad de la experiencia, el autogobierno escolar es una vía necesaria y recomendada.
- Considerar las capacidades individuales junto con la conducción del grupo clase y la construcción del medio. Tanto en la aplicación de un currículum transversal, como en horas específicas dedicadas a objetivos de desarrollo moral, la educación moral debe ser una experiencia de participación en la vida cotidiana de la escuela, una experiencia que se produce en todos sus rincones y que se transmite casi por osmosis, es decir, que tiene más que ver con el clima o atmósfera moral de los centros.

Orientaciones metodológicas

Las metodologías de enseñanza aprendizaje en la perspectiva de un currículo formativo debieran: centrarse en el alumno; buscar la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes; la adopción de estrategias de aprendizaje cooperativo y de trabajo en equipo; contemplar la dimensión relacional en las tareas académicas; y trabajos en grupos y organización de la clase, entre otras.

Desde la perspectiva inclusiva, la atención de la diversidad ha de estar presente en todos los niveles de respuesta del centro educativo (procesos de coordinación, planificación y estructuras), complementando lo organizativo y lo didáctico. En lo metodológico, esto comprende las estrategias didácticas que se aplican en las aulas: los rincones, talleres, centros de interés, proyectos de trabajo, apoyo inter pares, etc.; así como estrategias de organización del profesorado para coordinar los apoyos y combinar diversas estrategias de adaptación de la enseñanza.

Un destacado estudio realizado en Estados Unidos “What Works in Character Education” de Berkowitz y Bier (2005) analiza el tipo de programas, estrategias y las áreas de formación que mejores resultados producen en la “educación del carácter”. Éstos comprenden el desarrollo de ciertas características que impactan en la capacidad y tendencia de las personas para actuar como agentes morales efectivos, social y personalmente responsables, éticos, y autónomos. Sobre la base del análisis de 33 programas, seleccionados entre más de 250 inicialmente identificados, se concluye que son más efectivos aquellos que adquieren múltiples aplicaciones, tanto a nivel de escuela como de metodologías de aula, mediante modelos orientados al comportamiento (ej. Prevención del “bullying”) o modelos integrados. A su vez, tienen fuerte impacto tanto aquellos que operan a nivel de conocimiento, empatía y cuidado de los otros, como aquellos que se orientan a la actuación moral.

La intencionalidad, sistematicidad y fidelidad en su aplicación es decisoria. Exige a los educadores hacer un acucioso seguimiento a los enfoques y estrategias aplicadas. En este sentido todos los programas efectivos implicaron la exigencia de desarrollo profesional, acompañados de materiales de apoyo y capacitación. Entre las estrategias probadamente efectivas de estos programas se constata:

- Interacción inter pares: discusiones grupales, juego de roles, aprendizaje cooperativo.
- Instrucción o enseñanza directa sobre ética y formación del carácter.
- Desarrollo de habilidades y capacidades socioemocionales interpersonales e intrapersonales: resolución de conflictos, autoconocimiento, autocontrol, etc.
- Agenda explícita: intencionar y definir públicamente los propósitos de formación moral, valores, virtudes o desarrollo ético
- Involucramiento de la familia y/o de la comunidad
- Provisión de modelos morales y de tutoría/mentores: ejemplos experienciales y basados en la literatura
- Integración al currículo: aprendizaje a través de áreas específicas y aprendizajes en las diversas asignaturas
- Combinación de múltiples programas, estrategias y metodologías.



Para llevar a cabo todos estos planteamientos, se hace necesario y fundamental desarrollar *procedimientos de evaluación coherentes* con un enfoque experiencial, que permitan ver resultados, trayectorias y difundir con datos la dimensión de desarrollo socioafectivo y ético. Al respecto, el Proyecto Atlántida puntualiza que la evaluación debe centrarse en la mejora más que en el control; debe estar más atenta a los procesos que a los productos, debe ser lo más integral posible; debe realizarse teniendo en cuenta las situaciones individuales y grupales, así como los contextos institucionales y socioculturales; debe ser un proceso en el que participan todos los implicados. Halstead & Taylor (2000) señalan que la evaluación de la eficacia de la escuela respecto de la formación en valores requiere consenso respecto de cuáles son los valores y actitudes que la escuela quiere promover, qué evidencias de desarrollo personal y social se van a considerar y cómo se va a medir el valor de lo que la escuela aporta a la formación valórica de los estudiantes.

El rol del profesor, tutor o mentor

El profesor tutor es uno de los referentes morales más cercanos a las y los estudiantes, que puede guiar y modelar a través de su palabra y sus acciones. Su rol se considera parte esencial de la acción curricular para favorecer la cohesión del grupo-curso y para prevenir situaciones de acoso. Asimismo, éste orienta a los estudiantes y concita la colaboración de sus padres. Y, entre otras tareas, coordina la participación en el aula, guía y media en la construcción de normas de disciplina y resolución de conflictos favorables a una sana convivencia.

En consecuencia el profesor tutor ha sido consignado como un agente importante en la formación de valores en los niños, niñas y jóvenes. Para Hansen (1993a: 668) “el rol del docente ciertamente implica un poder de influencia en los estudiantes”, puesto que los valores son inherentes a la enseñanza, parece improbable que los estudiantes puedan evitar completamente la influencia valórica del docente, aun cuando los docentes no consideren como parte de su función ofrecer un ejemplo moral (Carr, 1993 en Halstead & Taylor, 2000). Los intentos por personalizar el trato de los jóvenes en las escuelas han mostrado que pueden ayudar a disminuir el comportamiento disruptivo (Shore, 1996, Testermann, 1996, en Halstead & Taylor). Es a través de las relaciones que los estudiantes aprenden la importancia de algunas cualidades como la honestidad, el respeto y la sensibilidad hacia los otros. Los niños son más proclives a ser influenciados por aquellos docentes a los que admiran. Estas cualidades incluyen tolerancia, firmeza y ecuanimidad, actuar con cordura y deseos de explicar las cosas (Hayes, 1993; Taylor, 1996, en Halstead y Taylor, 2000). Para otros estudiantes los valores que cuentan en los adultos son el respeto y libertad frente a los prejuicios (Rhodes, 1990), gentileza y cortesía (Haberman 1994) y sensibilidad y atención a las necesidades de los estudiantes (Kutnick & Jules, 1993, en op. cit.).

Las actividades complementarias al currículo escolar

En lo que se refiere al desarrollo de actividades extracurriculares, se han visto sus buenos efectos para proveer de oportunidades a las y los estudiantes para explorar nuevos roles, trabajar

en equipo y desarrollar habilidades de liderazgo (Williams, 1990; Maher, 1992 en Halstead & Taylor, op. cit.). La experiencia de poder confrontar valores en experiencias reales de vida, como por ejemplo a través de actividades de servicio comunitario, son destacadas por su aporte sustantivo al desarrollo moral, además de contribuir a la autoestima y fortalecimiento del estudiante, especialmente de aquellos que tienen dificultades académicas o necesidades educativas especiales. En un estudio más amplio, principalmente en Norteamérica, la investigación ha demostrado evidencia consistente (Holland & André, 1987) respecto de que éstas amplían las experiencias educativas de los estudiantes, proveen oportunidades para trabajar activa y cooperativamente, facilitan los lazos de amistad y la oportunidad de trabajar en torno a un propósito compartido, promueven la identificación con un grupo social de manera más independiente y madura, y desarrollan habilidades interpersonales.

Como se señaló anteriormente, algunas de este tipo de actividades reciben el nombre de "Aprendizaje-Servicio" (AS), como una estrategia formativa y de vínculo intenso con el medio social. Según expone Nieves Tapia (2002), el aprendizaje integrado al servicio solidario genera una dinámica característica de esta pedagogía, de "ida y vuelta" entre el aula y la realidad. Normalmente, el movimiento más evidente es el de ida: el conocimiento adquirido en el aula "sale" hacia la comunidad y se aplica al servicio de una necesidad o demanda social. A menudo, menos evidente pero no menos importante, es el camino de vuelta, cuando la realidad impacta en estudiantes y educadores y motiva nuevos aprendizajes y también deja su huella en la organización de los contenidos y la metodología de enseñanza. En el AS, los protagonistas primarios de las actividades de servicio son estudiantes (niños, adolescentes, jóvenes); es decir, se trata de oportunidades orientadas a una auténtica participación del estudiantado. Esto es realmente importante, pues la experiencia muestra que son muchas las actividades solidarias cuyos protagonistas son los profesores, las familias de los estudiantes o la propia institución, pero no los mismos estudiantes, derivando en actitudes paternalistas o en actividades con escasa confianza para delegar decisiones en los jóvenes. Por otra parte, el servicio solidario cobra el sentido de una solidaridad como encuentro y como compromiso ético con un mundo más justo y más unido.

EL LIDERAZGO, PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS

La manera como se organiza la participación y liderazgos en la escuela, en todos los estamentos, es una dimensión fundamental para formar en democracia y ciudadanía. Desde el enfoque de inclusión educativa, las políticas y cultura organizacional de los centros educativos proponen orientarse a incrementar la participación en el aprendizaje y en todas las instancias de la vida escolar. Ello implica eliminar los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar en los centros, priorizar recursos para compensar las desigualdades, apoyar y reforzar al alumnado con problemas de rendimiento. Como también proveer los apoyos necesarios a estudiantes con dificultades para insertarse, aportar y estimular una cultura de co-responsabilidad y participación efectiva. Según esto, se deben establecer los mecanismos



y canales para que todos puedan expresarse, formar parte de las decisiones que les afectan y trabajar colaborativamente en la construcción de una escuela donde todos tienen cabida.

Políticas de convivencia escolar

En este apartado se consideran dos ejes fundamentales: el diseño de un plan de convivencia como parte clave de una política institucional y la creación de estructuras que se hagan cargo de la implementación de ese plan, su monitoreo, seguimiento y gestión.

Con respecto al primer punto se sugiere una serie de medidas que expliciten y visibilicen la importancia de estos temas a nivel institucional, como *la formulación de un PEC o PEI que dé cuenta de los principios y valores que guían a la escuela* y su puesta en relación con los objetivos educativos, las normas y los procesos de enseñanza. En todas las propuestas se señala, además, la necesidad de que se promueva su discusión y difusión dentro del centro. El Programa Valoras (2007) agrega a esto la necesidad de *“Diseño de una Política Formativa”* que incorpore e invite a toda la comunidad escolar al desafío de mejorar la calidad de la formación y educación de los estudiantes de la escuela, así como la revisión y mejoramiento del “Reglamento de Disciplina” o el “Manual de Convivencia del Colegio”. En todos los casos se considera imprescindible establecer procedimientos para abordar problemas concretos: gestión de la disciplina, afrontar la disrupción y los problemas graves de conducta.

Al iniciar la elaboración de un plan para mejorar la convivencia y formar en valores, los programas más centrados en el conflicto o la violencia en la escuela, proponen realizar un análisis de la conflictividad escolar con participación de diferentes miembros de la comunidad. Propuestas más amplias agregan la necesidad de considerar el entorno social y natural del centro como fuente de aprendizaje, de reflexión y transformación creadora, con el interés de formar personas activas y comprometidas con su comunidad.

Respecto del segundo eje, existe consenso sobre la necesidad de generar funciones y estructuras institucionales que asuman la tarea de organización y coordinación explícita de lo formativo y de la convivencia escolar. La experiencia en los centros demuestra que aunque existen personas como los inspectores, encargados de la disciplina y orientadores encargados de coordinar lo referido al desarrollo socioafectivo y ético, y en lo académico existe un coordinador técnico pedagógico, lo cierto es que tiende a producirse un trabajo desarticulado y asistemático referido a “lo formativo”. Por ello, se propone como una medida importante generar una instancia de gestión y coordinación de estos aspectos (Programa Valoras, Proyecto Atlántida, Arribas y Torrego, 2006).

En una propuesta de “Modelo integrado de mejora de la convivencia” que desde el año 1998 vienen desarrollando diferentes programas de intervención e investigación educativa de la Universidad de Alcalá en Madrid (Arribas y Torrego, 2006), se contempla la existencia de ciertas estructuras y estrategias básicas para su desarrollo en el centro. Éstas son: la formación de un equipo de mediación y tratamiento de conflictos, la elaboración democrática de las normas de convivencia y la conformación de un marco protector. Respecto de los aspectos que toca el marco protector, se mencionan: aspectos curriculares, medidas organizativas (potenciar

la acción tutorial, organización de horarios, tiempos, espacios, materiales...) gestión del aula por parte del profesorado; participación y coordinación de la comunidad educativa (intervención en el contexto social cercano) y estrategias específicas orientadas a la prevención de la violencia en el centro.

Según evidencia la investigación realizada por este equipo de la Universidad de Alcalá, la complejidad de la planificación, desarrollo, control y evaluación de las numerosas estrategias y acciones realizadas para la formación en convivencia, así como la coordinación de las personas que participan en las mismas, exige una figura de planificación específica, a la que denominan "*Comisión de convivencia*". Esta instancia garantizaría la integración coherente de las distintas políticas de mejora de la convivencia y su seguimiento sistemático. A la Comisión le correspondería entre otras funciones: establecer y revisar objetivos, criterios y procedimientos para la construcción de un programa de convivencia, el desarrollo de una normativa consensuada con los diferentes estamentos, coordinación con servicios externos; impulsar proyectos de formación, participación e iniciativas solidarias, etc.

El estudio de Berkowitz y Bier (2005) concluye nueve macroestrategias de gestión organizacional que maximizan el impacto de programas de índole formativa:

- 1º Elegir propuestas y programas efectivos probados y testeados que apunten a los objetivos propuestos.
- 2º Capacitar a los docentes y a quienes tienen a su cargo la implementación.
- 3º Identificar a los líderes de apoyo
- 4º Evaluar los resultados del plan o programa de formación, para retroalimentar y fortalecer la propuesta.
- 5º Prestar atención a la cultura escolar, incluyendo la cultura del equipo docente y directivo, responsable de su implementación.
- 6º Desarrollar y fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes al centro.
- 7º Proyectar a largo plazo y sostener el cometido
- 8º Integrar y articular los programas y estrategias implementados en un solo plan de desarrollo y mejoramiento educativo.
- 9º Incorporar a los representantes de los padres, apoderados y a representantes de la comunidad.

El papel de la dirección y el equipo directivo

Éstos debieran orientarse a construir la visión de futuro del centro, impulsar el proceso de mejoramiento de la escuela de manera colectiva, suscitando el compromiso y corresponsabilidad en la planificación de los procesos de cambio, facilitarlos en términos organizativos o curriculares, evaluar y reforzar a los participantes y gestionar los conflictos de manera coherente con una apuesta democrática y fraterna (Arribas y Torrego, 2006). Un problema sobre el que alertan en estos programas es el de reducir las cuestiones educativas a problemas administrativos. "La mejora de la convivencia en el centro educativo requiere que los miembros de los equipos directivos se comprometan activamente, pero también que impulsen la participación



autónoma y coordinada de otros responsables de programas, reconociendo su labor y facilitando las condiciones para su desempeño” (op. cit.: 55).

Favorecer la participación de todos a través de instancias especialmente diseñadas para ello como el “El Consejo Escolar”, en el que están representados todos los sectores de la comunidad escolar, o la “Asamblea de Padres” o los “Gobiernos Estudiantiles” se resaltan como estructuras organizativas de importancia. Sin embargo, tal como se expone en el Proyecto Atlántida, la existencia de estructuras organizativas y de documentos que lo declaren, no es garantía de desarrollo de un centro democrático. Las estructuras bien diseñadas formalmente pueden convertirse en meras instancias de fachada, burocráticas, abocadas a cuestiones insustanciales que por el contrario bloquean oportunidades de participación mediante prácticas elitistas, restringen el flujo de la información y el poder deliberativo sobre asuntos de amplio interés. Es necesario que en estas instancias exista un espíritu crítico, constructivo y creativo, puesto al servicio de la comunidad educativa y que se aborden temas sustanciales como: qué centro se desea, qué educación, qué finalidades se proponen, etc. “Un centro que trata de desarrollarse en el marco de los valores democráticos, ha de plantearse el sentido y significado de sus estructuras de gobierno, cuestionarse el papel que están desempeñando, quién participa y quién no y por qué, para qué se participa y cómo contribuyen tales estructuras a una mayor democracia” (Programa Atlántida: 42).

Participación democrática del alumnado

La participación del alumnado en la vida del centro ha probado ser un factor que contribuye decisivamente a su mejora (Berkowitz y Bier, 2005; Díaz-Aguado, 2004; Arribas y Torrego, 2006;). Respecto de la organización juvenil en consejos estudiantiles, se ha visto, según el estudio de Halstead y Taylor (2000), que estas instancias ofrecen mayores oportunidades a los jóvenes para aprender a gestionar proyectos, fortalecen el sentido de pertenencia, les permiten desarrollar habilidades para resolver problemas y les ayuda a mejorar su comportamiento.

En el Reino Unido, John & Osborn (1992, en op. cit.) sugieren que escuelas con mayor instancias de participación y libertad de expresión tienen una poderosa influencia en la formación de valores si se les compara con las escuelas tradicionales. Los estudiantes se inclinan más a apoyar la igualdad de raza y de género, pero también son más escépticos respecto del gobierno democrático. Una investigación en escuelas de Liverpool (Khaleel, 1993 en op. cit.) también mostró que los consejos escolares pueden tener efectos contrarios, dependiendo de su manejo. En algunas los resultados positivos fueron: el aumento de confianza de los estudiantes, mayor madurez, responsabilidad, apoyo mutuo en la resolución de problemas, menores conductas antisociales, mejores relaciones profesor alumno, etc. En otros casos, sin embargo, los consejos estudiantiles adoptan una apariencia de representatividad y participación y no existe un verdadero interés en las escuelas por escuchar el punto de vista de los estudiantes.

De acuerdo a los estudios de Rowe (1996 en op. cit.), el trabajo de los gobiernos estudiantiles debe ser integrado con otras formas de consulta y participación de los estudiantes, como las evaluaciones de curso y grupos tutoriales de discusión. Los estudios indican que

los gobiernos estudiantiles funcionan mejor cuando existe un *ethos* escolar democrático y los docentes están más abiertos y dispuestos a escuchar las opiniones de los estudiantes, a compartir la toma de decisiones y a promover el involucramiento activo de los estudiantes en responsabilidades sociales.

Es fundamental que el aula y la escuela sean lugares donde se realicen prácticas en las que los alumnos puedan ejercitar y desarrollar habilidades imprescindibles para tomar parte en la vida social (Arriba y Torrego, op. cit.):

- Participando en deliberaciones colectivas a través de asambleas de aula, aportando su opinión, defendiendo su punto de vista y tomando decisiones, ya se trate de la elaboración o revisión de normas de aula, analizando la evolución del grupo, planificando actividades en conjunto, opinando y decidiendo sobre aspectos organizativos del aula, etc.
- Comprometerse en proyectos colectivos reales, en los que se haya participado a través de la negociación, y que requieran, por tanto, asumir responsabilidades individuales y colectivas.
- Abrirse a los demás, comprender sus puntos de vista, sus intereses y necesidades y cooperar con otros.

Participación y colaboración de la familia

Existe amplia coincidencia en la necesidad de establecer puentes de colaboración con la familia. El Programa Valoras alude a la distancia que hay entre la familia y la escuela “muchas veces con una historia de desencuentros, con culpas cruzadas respecto de los bajos logros, con pocas experiencias de trabajo conjunto y coordinado. Hay una cultura de relación que tiende al paternalismo, autoritarismo y culpabilización mutua que no favorece una alianza”. A este respecto, se propone: información del Proyecto Educativo Institucional para producir la alianza colaborativa; apoyo en la visibilización y eventualmente en la formación sobre aquellos aspectos en que se ha comprobado empíricamente que determinados factores de la familia afectan los logros académicos y, además, incluirla como actor contribuyente y efectivo a la comunidad curso” (Programa Valoras).

Diversos tipos de colaboración demuestran el potencial de estas vinculaciones:

- asesoría a las familias sobre salud, seguridad, disciplina, orientación, creación de clima positivo en el hogar
- comunicación al hogar sobre programas escolares y el programa de los alumnos a través de diferentes medios
- ayuda de la familia y de la comunidad al centro escolar, mediante voluntarios para colaborar con la escuela
- asesoramiento para el aprendizaje en el hogar dando ideas para ayudar a los hijos.
- participación de la comunidad en el gobierno y en la toma de decisiones de la escuela a través de las asociaciones de padres, comités asesores, consejos escolares y grupos independientes que trabajan para ella.



- intercambio y coordinación con las instituciones de la comunidad, y con los servicios comunitarios de apoyo a estudiantes y familias.

Conformación de una comunidad profesional docente

La formación de una comunidad profesional docente es un ámbito de reconocida incidencia en la construcción de escuelas democráticas. La ausencia de tiempo y espacio para ocuparse del desarrollo profesional, y de la planificación, coordinación y evaluación de lo formativo tiene un efecto nocivo para la mejora educativa en general. Hargreaves y Fullan (2006) señalan el problema del aislamiento del trabajo docente como uno de raíces profundas, arraigado en una historia y una “arquitectura” que lo favorece: horarios, sobrecarga, las rutinas y las aulas... Para estos autores la respuesta a estos problemas pasa por la “nuevas formas de liderazgo docente basadas en el *profesionalismo interactivo* y en una visión de la educación de maestro como un proceso permanente”. Se puntualiza respecto de los procesos de mejora en general, la necesidad que el equipo docente tenga claro, y haya consensuado y asumido ciertas metas y responsabilidades relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuyan al desarrollo personal, social y moral de sus alumnos. También es relevante el compromiso, dedicación y disposición de sus miembros a dedicar el esfuerzo para llevar a cabo las tareas y acciones en conjunto diseñadas, la disposición a ir aprendiendo unos de otros e ir abordando conjuntamente los temas que han de afrontarse. Desde la perspectiva de la política institucional, esto debiera traducirse en proyectos de capacitación y normas de trabajo que valoricen el trabajo en equipo y el análisis de las dificultades, con esfuerzos del cuerpo directivo y docente de reestructuración y reorganización conjunta de la escuela (Hargreaves y Fullan, op. cit.).

Dos tipos de espacios-tiempo distingue el Programa Valores: el de coordinación profesional y el de desarrollo profesional. Este último exige poner en común el saber pedagógico implícito en las prácticas profesionales, y reflexionar acerca de los supuestos, creencias, valores y atribuciones contenidas en las prácticas de aula, relacionándolas con sus consecuencias.

Se explicita en todas las propuestas que el fortalecimiento de la acción del centro educativo para su constitución y desarrollo como comunidad democrática requiere afectar aquellos puntos neurálgicos donde ocurre el cambio. Como se sabe, éstos se encuentran en las prácticas educativas. En efecto, para llevar a cabo una reforma estructural de las escuelas que las constituya en verdaderos centros de formación y expresión cotidiana de fraternidad y formación democrática, se requiere alterar los modos de pensar y hacer (“reculturizar”), cultivando la implicación activa de los docentes (Fullan, 2002, Bolívar, 2005). Para que esto se haga realidad, es primordial el conocimiento que la escuela tiene de su propia realidad a través de los procesos de autoevaluación (Arribas y Torrego, 2006).

Los centros educativos como centros de desarrollo cultural

Es necesario además favorecer las condiciones para que los centros sean más comunitarios. Muchas localidades pequeñas y barrios en las grandes ciudades apenas disponen de centros

culturales. Es una pérdida de recursos disponer de edificios amplios (escuelas o liceos), con buenas instalaciones, que se usan por tiempos limitados. Para mejorar esto, las escuelas podrían poner sus recursos al servicio de la comunidad, en especial para los adolescentes, y en horarios más extensos. Esto presenta múltiples beneficios y abre un abanico de posibilidades innovadoras:

- Aumento de oportunidades culturales para una gran parte de la población. (en especial, de los que tienen menos)
- Vinculación de los centros educativos con los adultos, lo que resultaría beneficioso, porque lo sentirían más próximos y en consecuencia podrían ser mejores colaboradores de su funcionamiento
- Realización de actividades de formación de adultos a través de diferentes modalidades
- Ofertas de escuela de padres por medio de sesiones de formación e información para los padres, y en particular en relación con los problemas y necesidades de sus hijos.

Escuela abierta y trabajo educativo en el entorno

El modelo de centro educativo que se propone implica una verdadera interacción escuela-comunidad, “que facilite la integración de sus alumnos en la colectividad, en lugar de desarraigarlos de su entorno y que base el desarrollo de sus actividades en elementos familiares a los estudiantes como soporte eficaz de su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como han puesto de manifiesto sucesivas investigaciones, el distanciamiento entre los valores del medio ambiente y de los de la institución escolar constituye una de las causas del fracaso escolar de los alumnos” (Martín-Moreno, 2006:259).

El emergente “paradigma cultural pluralista” desarrollado por Martín-Moreno (2006) focaliza su propuesta en una permanente inclusión de la comunidad en las actividades escolares, legitimando con ello el beneficio y las amplias repercusiones que podría tener para el mejoramiento educativo. Para esto existe un extenso abanico de estrategias interactivas que incluyen al alumnado, al profesorado, a otros profesionales del ámbito escolar y a los miembros de la comunidad. Los alcances de esta propuesta emergente y en desarrollo pueden orientarse a diferentes objetivos:

- promoción de una comunidad dentro del centro educativo lo que supone una creciente democratización de las relaciones entre profesores y alumnos.
- participación de la comunidad externa en el centro educativo, ya sea estimulando la participación tradicional y clásica de los padres o la incorporación de un rol activo de los padres y apoderados en el gobierno del centro educativo, a través de los consejos escolares.
- organización del centro como un ente escolar comunitario para aprovechar los recursos e impulsar la interrelación escuela-comunidad a la que se pertenece, a la vez que recaudar fondos para proyectos.
- desarrollo y gestión curricular mediante la definición de contenidos que se refieren a estudios sobre la comunidad o a través de un enfoque más ambicioso y complejo, organizando el currículo en torno a temas, intereses y necesidades de la comunidad.



Estos objetivos demandan, sin duda, un nuevo tipo de “centro educativo versátil”, (Martín-Moreno, 2006; Santos Guerra, 1994) más polivalente, diverso y adaptable. La organización escolar pone mayor interés en los procesos que desarrolla y no en resultados, lo que podría llevar a un progresivo abandono de la organización tradicional excesivamente uniforme, que es el que predomina, y que hace difícil avanzar en la dirección que el enfoque comunitario propone.

EL CLIMA DE RELACIONES, LAS NORMAS DE CONVIVENCIA Y DISCIPLINA

Los autores que se ocupan del clima de relaciones, agregan a los ámbitos curricular, de gestión y desarrollo profesional, la preocupación por ofrecer un entorno de aprendizaje y convivencia que permita el crecimiento personal, y la integración escolar y social de los alumnos. Esta dimensión contempla aquellos aspectos que normalmente se asocian al clima escolar, y que para efectos de este estudio, abarca los aspectos de comunicación, relaciones humanas, construcción de normas y resolución de conflictos.

La escuela anglosajona denomina a este ámbito como el “ethos” de la escuela. Es un término impreciso con el que se refieren a su atmósfera general, pero que numerosos estudios califican como un elemento importante en la determinación de la efectividad de la escuela y de la formación en valores (Rutter et. al., 1979; Taylor, 1998, 2000; Ungoed-Thomas, 1997 en Halstead y Taylor, op.cit.) Lickona (1991) y otros argumentan que el clima moral debe ser consistente con los valores que directamente se han declarado. En un sentido más amplio, el término *ethos* rodea las relaciones en la escuela, las formas dominantes de interacción, las actitudes y expectativas de los docentes, el clima de aprendizaje, la manera como se resuelven los conflictos, el entorno físico, las relaciones con los padres y la comunidad local, los patrones de comunicación, la forma en que se involucra a los niños en la escuela, los procedimientos disciplinarios, las políticas antiracistas y antimatonaje, los estilos de gestión, la filosofía que subyace a la escuela y sus propósitos y el sistema de cuidado (Eisener, 1994; Jackson, P.W. et. al., 1993; Powe, F.C. et. Al., 1989; Shaps & Soloman, 1990; Taylor, 1996, en op. cit.).

Halstead y Taylor (2000) dan cuenta de escuelas públicas en el Reino Unido diseñadas y pensadas para actuar como “comunidades justas”, que reflejan un genuino “ethos” democrático. Se trata de escuelas que permiten a todos asumir un rol y participar en la creación de normas compartidas para mejorar la convivencia; son escuelas que facilitan el ejercicio de normas prosociales, y resuelven con base en el ideal de solidaridad, y a la búsqueda de metas en torno al cuidado y la responsabilidad por el bien común y la unidad. Las comunidades justas incluyen la discusión sobre dilemas vividos en la comunidad y el ejercicio de una cultura de comunicación que explicita reglas claras acerca del escuchar, sobre la consideración de los otros (empatía), aprender a argumentar sin descalificar, aprender a persuadir, a resistir las presiones del grupo y saber balancear los intereses individuales y los del grupo.

Una cultura escolar que promueve una convivencia pacífica se caracteriza, en definitiva, por potenciar el compromiso de toda la comunidad con la transformación de los conflictos.

Esto se pone de manifiesto a través de la participación de toda la comunidad educativa en la política y decisiones de la escuela, especialmente en los procesos de elaboración democrática de las normas y en la resolución de los conflictos (Arribas, op. cit.).

Las comunidades curso

Uno de los ejes estratégicos del Programa Valores es la formación de “comunidades de curso”. Este programa de formación hace hincapié en este valioso espacio de convivencia e interacción que los estudiantes comparten, en algunos casos por más de ocho años, sin aprovecharlo para aprender a comunicarse y compartir, para desarrollar un sentido de comunidad. La conformación de comunidades de curso apunta a identificar un sentido compartido, donde todos pueden aportar para el logro de metas comunes en torno al aprendizaje y bienestar de todos, construyendo juntos la forma de organización y las normas de convivencia que los rijan. “Un curso que trabaja como comunidad democrática, permite que los estudiantes se sientan parte importante en el curso, aprendan a regular su comportamiento en función de sus metas grupales, responsabilizar a los alumnos por el bienestar de los demás, desarrollar una disciplina formativa en el aula que facilite los aprendizajes académicos” (Programa Valores, 2007).

Gestión formativa de la disciplina

Un tema central a todos los programas y propuestas de trabajo en torno al clima de relaciones en el centro es la “gestión de la disciplina”, la que debiera sustentarse en un modelo formativo y no punitivo. Una disciplina clara y justa es una importante característica de escuelas efectivas (Samons et al., 1995:19; Wilson & Cowell, 1990, en Halstead & Taylor, 2001). La disciplina escolar como conjunto de normas y procedimientos, no sólo permite mantener el orden necesario para los procesos de enseñanza aprendizaje, también tienen un valor socializador (Gotzens, 1997). En este sentido, las normas, especialmente las que regulan la convivencia, permiten la interiorización de actitudes y valores, regulan cuáles deben ser los comportamientos e interacciones adecuadas.

Atendiendo a los aportes de Kohlberg, (1992), no basta con que los alumnos cumplan las normas, es necesario que se eduquen en su autorregulación, en el desarrollo de competencias sociales y en la construcción de su autonomía moral, conforme a los principios básicos de convivencia democrática. Noguera (1995) ha mostrado que el “trato duro” empleado para enfrentar los problemas de violencia en algunas escuelas en América no ha dado buenos resultados en términos de la construcción de un ambiente seguro. Esto ocurre, explica, pues el uso de estrategias coercitivas, basadas en una filosofía del control social, interrumpe el aprendizaje y produce un ambiente de desconfianza y resistencia.

La disciplina es mucho más efectiva cuando emerge desde la experiencia personal de los estudiantes, de su sentido comunitario y de responsabilidad compartida. Es primordial, no sólo porque contribuye a desarrollar una regulación autónoma de su comportamiento, sino también porque ellos tienen un conocimiento más directo de los problemas de agresiones entre iguales.



Por otro lado la ayuda es una de las actividades que despiertan mayor motivación en el alumnado y los primeros beneficiados son los que participan en los distintos programas de ayuda entre iguales (Arribas y Torrego, op. cit.).

Este enfoque formativo de disciplina escolar considera el protagonismo del alumno en la gestión de la convivencia. Algunos de los aspectos que debiera contemplar un modelo de disciplina formativa:

- *La meta central es el desarrollo de competencias de carácter socio-afectivo y ético.* Se espera que los alumnos aprendan a tomar decisiones responsables, y para esto se estimula el desarrollo de competencias sociales, el pensamiento crítico y la autonomía moral.
- *Co-construcción responsable de las normas:* los alumnos deben participar en la co-construcción de las normas básicas del curso/aula, se definen en conjunto las consecuencias a su transgresión, las que permiten comprender su sentido y favorecen la autorregulación.
- *Coherencia de las normas para el conjunto del centro* con el PEI o PEC.
- *Toma de perspectiva:* ante un conflicto de disciplina los estudiantes aprenden a reflexionar sobre lo ocurrido, los efectos que ello tuvo y las alternativas de solución que pudieron ser empleadas.

Prevención de la violencia

La prevención y resolución de comportamientos violentos, como se dijo anteriormente, debe hacerse desde una perspectiva ecológica, situando la mirada sobre los factores de riesgo y protección, con los diversos actores de la escuela y los apoyos externos que se requieran. En este punto se retoma la línea de programas de cooperación y construcción de la no-violencia desarrollados por Díaz Aguado, los que giran alrededor de dos componentes clave:

El aprendizaje cooperativo se lleva a cabo a través de dos estrategias básicas: La formación y trabajo en equipos heterogéneos (rendimiento, grupos étnicos, género, en riesgo de violencia...) que ayuda a superar las segregaciones y las exclusiones que tradicionalmente se dan en el aula. La segunda estrategia consiste en el incremento del poder y de la responsabilidad que se da a los alumnos en su propio aprendizaje, sobre todo en actividades en que se les pide que desempeñen papeles de adultos.

El currículum de la no-violencia desarrollado sobre ciertos temas considerados esenciales: Democracia e igualdad; construcción de los derechos humanos como base de la convivencia; representación general de la violencia que ayude a combatirla; racismo y xenofobia; sexismo y violencia de género; violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Este tipo de intervención es el más sustantivo, puesto que no sólo apunta a trabajar sobre los problemas de violencia en la escuela, sino que, además, amplía su campo de acción a la formación en valores.

El criterio rector para prevenir y abordar la violencia en la escuela se enmarca en la perspectiva ecológica y evolutiva mencionada anteriormente, considerando tanto el ámbito individual, familiar, escolar y social y comunitario. Las actuaciones en este ámbito se relacionan con factores protectores como son la promoción del deporte, la recreación o la implicación de niños y niñas en actividades solidarias comunitarias; y se asocian también al desarrollo de factores preventivos tales como el control de drogas y armas; la inclusión de las familias y la comunidad en la regulación de violencia y mejoramiento de la convivencia en la escuela y el barrio; coordinación y desarrollo de programas con equipos especializados en el tratamiento de la violencia de barrio, etc.

En este ámbito se considera especialmente relevante mantener canales fluidos de comunicación al interior de la escuela, relaciones de confianza y buen trato entre docentes y estudiantes y, en general, entre todos los estamentos. Un programa integrado de tratamiento de conflictos es fundamental.

Medición y resolución pacífica de conflictos

La mayor parte de los estudios sobre mejora de la convivencia y resolución de conflictos concuerdan de manera progresiva, como se explicita en el “Modelo integrado de mejora de la convivencia”, en la necesidad de que estos programas se inserten en un planteamiento global, con grandes implicaciones organizativas dentro de la estructura escolar, una formación concreta para profesores y alumnado basada en los principios educativos del diálogo y una participación activa del alumnado como eje motor del cambio y de responsabilidad en la gestión de la convivencia (Torrego, 2003; Torrego y Villoslada, 2004).

En este modelo el centro educativo tiene un papel activo en el tratamiento de conflictos, ya que se propone un procedimiento democrático en la elaboración de normas y consecuencias ante su incumplimiento, al mismo tiempo que se establece una estructura especializada en abrir un diálogo en relación con el conflicto, el equipo de mediación y tratamiento de conflictos.

El modelo de resolución de conflictos une principios de justicia retributiva (de reparación del daño a través del cumplimiento de una normativa compensatoria) y justicia restaurativa (reparación del daño a la víctima). Consiste en la búsqueda de la solución al problema a través del diálogo, permite al agresor tomar conciencia del daño, responsabilizarse por sus consecuencias y liberar su culpa. Posibilita la reconciliación entre la “víctima y el agresor” para poder buscar las causas profundas que permitan hallar una solución. Tiene como objetivos favorecer la implicación de todos en la mejora de convivencia; dar protagonismo a las partes convirtiéndolas en autoras de su propia solución y posibilitando tratamientos personalizados y creativos para cada caso. De este modo, el centro educativo transmite un mensaje de autoridad educativa democrática (op. cit.).

Entre los órganos especiales que se recomiendan para la institucionalización de un programa de resolución de conflictos, se recomienda la constitución de un equipo de mediación y tratamiento de conflictos. Este órgano sería el encargado de velar por el clima de convivencia del centro; hacer propuestas de mejora de la convivencia; mediar en conflictos, ayudar a los compañeros cuando lo necesitan; liderar actividades de grupo en el recreo o en clase; ayudar



a otros compañeros en tareas escolares y a compañeros nuevos y organizar el funcionamiento del propio equipo. Una segunda instancia relevante es la de los alumnos-ayudantes o alumnos tutores, elegidos por sus compañeros para formar parte del equipo de mediación y ayudarles a solucionar los problemas, buscando estrategias para afrontarlos. Realizan labores de mediación no formal y, en caso de problemas, derivan a la mediación formal. Un elemento fundamental en la mediación es el desarrollo de instancias de formación, de todo el equipo, los docentes a cargo y su coordinador (op. cit.)

Las dimensiones que se han desarrollado en este capítulo se intersectan con tres niveles de observación: comunidad-curso, comunidad escolar y vínculo escuela-espacio socio-comunitario, los que son desarrollados en el la propuesta de la matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz.

LA MATRIZ DE INDICADORES SOBRE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y CULTURA DE PAZ

LOS NIVELES DE OBSERVACIÓN

¿Dónde situar los esfuerzos de formación en convivencia democrática y cultura de paz? Tanto a nivel de la *institución educativa* como unidad de cambio, en los vínculos de ésta con el *entorno social y cultural*, y especialmente *en el aula* como espacio privilegiado de intervención educativa. Sin embargo, es de precisar que se requiere un modelo que mantenga una dinámica entre niveles, es decir, "si bien las aulas constituyen el contexto que tiene una mayor influencia en los procesos de aprendizaje, su funcionamiento está determinado por el contexto más amplio de la escuela" (PRELAC, 2002:19). A su vez, la escuela requiere de políticas socioeducativas a su alcance, que apunten e incentiven, y una comunidad local que incite y apoye a través de un fluido intercambio.

En suma, la matriz distingue tres niveles de observación e intervención escolar: a nivel de aula, a nivel de escuela y a nivel de la relación de la escuela con el espacio sociocomunitario.

Espacio Curso/aula

La comunidad de curso es un espacio privilegiado para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje orientados hacia habilidades socioafectivas y éticas, basado en un clima de sana convivencia y de organización en torno a metas de bien común co-construidos. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se "anidan" en las relaciones sociales, por lo que están íntimamente relacionados; de manera que la mejora del clima de convivencia del grupo clase, y el compromiso con las metas de bien común y con la asunción de normas para la convivencia, se vinculan, necesariamente, al trabajo diario y a la actividad académica, favoreciendo su desarrollo y sus logros.

Este espacio comprende las acciones desarrolladas tanto por los estudiantes de un grupo-curso, el profesor-jefe, los profesores de asignatura y las familias de ese curso que también integran esa comunidad.

Espacio comunidad escolar

Este espacio comprende las acciones institucionales que involucran a los actores de los distintos estamentos y estudiantes de los distintos niveles actuando como comunidad escolar: centro de padres, equipo de dirección, unidad técnico-pedagógica, centro de alumnos, comunidades de curso, equipos docentes, personal profesional y de apoyo.

Se concibe a la escuela como una unidad estratégica de cambio orientada a fomentar su condición de autonomía, flexibilidad, carácter democrática y conectividad con sus entornos local y global (PRELAC, 2002). Las escuelas requieren desarrollar la necesaria capacidad de decidir sobre los proyectos de cambio a partir de sus propias prioridades, debiendo existir oportunidades de trabajar juntos, desarrollarse profesionalmente y disponer de recursos adecuados.

Desde esta perspectiva la comunidad escolar debiera desarrollar una propuesta de gestión pedagógica e institucional que favorezca la organización democrática, el aprendizaje y el buen trato entre todos los actores del centro educativo.

Espacio sociocomunitario

Este espacio considera las acciones y los vínculos que se desarrollan entre ambos: la comunidad externa y la comunidad escolar. Lo que define esta relación es un espacio sociocomunitario que se integra a la acción pedagógica e institucional de la escuela y, a su vez, ésta se abre como un aporte al desarrollo de la comunidad local. Como se dijo, se trata de un centro abierto a la comunidad que busca incorporar a los agentes y recursos de la comunidad a la acción educativa y a su vez busca constituirse en un agente dinamizador del entorno social visto como propio por la comunidad.

Este espacio comprende a instituciones y equipos profesionales de apoyo al trabajo de la escuela, a instituciones y miembros de la comunidad que prestan servicios en la comunidad (bomberos, carabineros, servicios de salud), y a instituciones y agentes culturales (bibliotecas municipales, museos, centros de exposición, centros culturales, líderes comunitarios), y otros (empresas, asilos y residencias de ancianos).

LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS-INTERVENCIÓN

A modo de síntesis, las dimensiones de análisis ofrecen los ámbitos de actuación y las perspectivas desde las cuales se debiera intencionar la propuesta de convivencia democrática y cultura de paz.



El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar

Esta dimensión aborda los procesos organizacionales de gestión institucional y organización de los diferentes actores en la construcción de un proyecto educativo significativo para todos. Se incluyen los procesos de planificación, de evaluación institucional, de coordinación, de generación de estructuras e instancias para la implementación de acciones en el ámbito de la convivencia.

El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar para una convivencia democrática y fraterna debe apuntar a la construcción de metas compartidas. En el aula, esto debe traducirse en la organización y participación de las y los estudiantes para acordar y comprometerse en torno a metas compartidas de bien común, con el apoyo y guía de su profesor tutor (profesor guía o profesor jefe) y con el aporte y colaboración de sus familias. A nivel de escuela, esto implica la organización y generación de condiciones y mecanismos para favorecer la participación de todos (alumnado, docentes, directivos, familias y paradocentes) en la construcción de un proyecto democrático e inclusivo.

En lo que refiere al vínculo de la escuela con el entorno sociocomunitario la acción de la escuela debe orientarse a un doble propósito: incorporar los aportes socioculturales del contexto de vida de los estudiantes y dar apoyo al desarrollo socioeducativo de la comunidad local.

Procesos de enseñanza- aprendizaje

Esta dimensión comprende la planeación, el desarrollo curricular y las prácticas pedagógicas necesarias para la formación de los estudiantes en la convivencia democrática y una cultura de paz, mediante el trabajo de autoconocimiento, de desarrollo de habilidades sociales y educación en valores. Asimismo, los procesos de E-A incorporan las acciones pedagógicas y los apoyos necesarios que permiten responder a la diversidad del alumnado.

A nivel de aula los procesos de enseñanza aprendizaje contemplan tanto: los contenidos, las prácticas pedagógicas, los estilos de trabajo y evaluación de los aprendizajes, las medidas de apoyo y formas de colaboración que se establecen con las familias.

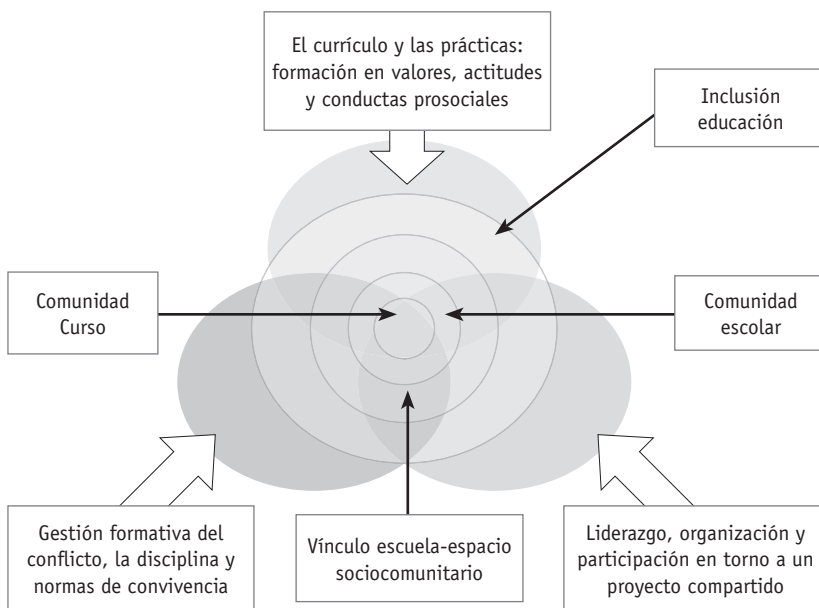
Climas de relaciones, normas de convivencia y disciplina

Esta dimensión comprende las relaciones de comunicación y cuidado entre los estudiantes y estamentos así como la co-construcción de una normativa consensuada que permita la interiorización de valores y su confrontación con las relaciones cotidianas, historia y cultura de la escuela. Se incorpora de manera particular la perspectiva de la prevención de riesgos y de la violencia escolar, principalmente a través de acciones de mediación y resolución pacífica de conflictos y a través de programas de prevención escolar para estudiantes con dificultades leves, medianas y severas de adaptación social.

La perspectiva de la educación inclusiva se da en estas tres dimensiones al orientarse hacia la atención de la diversidad de las y los estudiantes, procurando:

- Que el liderazgo, organización y participación de las y los estudiantes permita a todos sentirse parte y aportar desde la propia singularidad a la construcción de un proyecto compartido.
- Que los procesos de enseñanza aprendizaje otorguen las condiciones socioafectivas, los recursos y los apoyos específicos que permitan a todos aprender y desarrollarse integralmente.
- Que los vínculos, la manera de enfrentar los conflictos y las formas de concretar las normas de convivencia apunten a crear ambientes de acogida, justicia, solidaridad y compañerismo.

Diagrama integrado :: **Dimensiones de análisis y niveles de observación**





MATRIZ COMPREHENSIVA: ÁREAS DE INTERSECCIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS Y NIVELES DE INTERVENCIÓN

| NIVELES DE OBSERVACIÓN | ESPACIO CURSO/AULA | ESPACIO COMUNIDAD ESCOLAR | ESPACIO SOCOCOMUNITARIO |
|--|---|---|---|
| Dimensiones de análisis | Indicadores | Indicadores | Indicadores |
| El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar, procura el compromiso responsable y la colaboración en pos de un proyecto compartido. | La organización y participación de las y los estudiantes se dan en torno a metas compartidas de aprendizaje y de convivencia, apoyados y guiados por su profesor tutor y el aporte de sus padres y/o apoderados | El centro educativo se organiza y crea las condiciones y mecanismos para favorecer la participación de todos: alumnado, docentes y equipos directivos, familias y paradocentes; en la construcción de un proyecto educativo democrático e inclusivo. | El centro educativo desarrolla una política de puertas abiertas a la comunidad local, incorporando los aportes de ésta a la formación de sus estudiantes y constituyéndose en un centro de formación y desarrollo para la comunidad. |
| | (1) | (2) | (3) |
| Los procesos de E-A favorecen el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas tanto en los contenidos, las prácticas pedagógicas y los estilos de convivencia. | Los procesos de E-A y la relación pedagógica apuntan al desarrollo de competencias socioafectivas y éticas, estimulan el aprendizaje y provee los apoyos necesarios para que todos aprendan y participen. | La labor colectiva del centro, la formación y trabajo colegiado del profesorado y equipo directivo favorece el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas de su alumnado y asegura los apoyos necesarios para el aprendizaje y la participación de todos. | La escuela coordina las alianzas con la comunidad y servicios socioeducativos de apoyo a los estudiantes con dificultades, para que éstos desarrollen experiencias de aprendizaje y responsabilidad social en su comunidad. |
| | (4) | (5) | (6) |
| El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina se construyen desde una perspectiva formativa. | El clima de cuidado y relaciones de justicia en el curso, es consecuencia del consenso en torno a valores compartidos, normas de de convivencia, y desarrollo de capacidades para la resolución pacífica de conflictos. | La labor colectiva del centro, la formación y trabajo colegiado del profesorado y equipo directivo previene y resuelve problemas de violencia y propicia un clima de buen trato y resolución pacífica de conflictos. | El centro educativo establece alianzas con servicios externos para la recreación y desarrollo cultural de la comunidad educativa, y para la prevención y atención de problemas de conducta, violencia y riesgo social, de los estudiantes y sus familias. |
| | (7) | (8) | (9) |

MATRIZ GENERAL: LA MATRIZ CON INDICADORES DE ACUERDO A LOS NIVELES DE OBSERVACIÓN Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS

| NIVELES DE OBSERVACIÓN | ESPACIO CURSO/AULA | ESPACIO COMUNIDAD ESCOLAR | ESPACIO SOCIOCOMUNITARIO |
|---|---|--|--|
| Dimensiones de análisis | Indicadores | Indicadores | Indicadores |
| <p>El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar procura el compromiso responsable y la colaboración en pos de un proyecto compartido.</p> | <p>A. Los estudiantes se organizan como comunidad-curso en pos de metas compartidas de bien común</p> <p>B. El profesor responsable del grupo-curso planifica y desarrolla la acción tutorial para su organización y fortalecimiento.</p> <p>C. El grupo de madres, padres y apoderados se organizan en torno a proyectos compartidos, fortaleciendo la organización del grupo-curso.</p> | <p>A. El PEI contiene principios educativos fundamentales para la organización de la convivencia democrática y cultura de paz.</p> <p>B. El equipo directivo y docente genera condiciones y estructuras para la realización de un Plan de Convivencia Escolar (PCE)</p> <p>C. Se constituye un equipo responsable que propone y monitorea el plan de formación en convivencia democrática y cultura de paz.</p> <p>D. El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la participación y organización del alumnado en pro de proyectos escolares comunes.</p> <p>E. El centro escolar garantiza condiciones y mecanismos para favorecer el trabajo colegiado y organización de su profesorado en pro de un proyecto educativo inclusivo y democrático.</p> <p>F. El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la organización y el aporte de las familias al desarrollo de un proyecto educativo inclusivo y democrático.</p> <p>G. El consejo escolar favorece la participación, coordinación y comunicación interestamental</p> | <p>A. La escuela genera redes de colaboración con organizaciones sociales, educativas y productivas que apoyan su tarea educadora y constituyen una ampliación del mundo de la escuela.</p> <p>B. El centro educativo desarrolla una política de puertas abiertas a la comunidad local, como centro de apoyo al desarrollo social.</p> |



| NIVELES DE OBSERVACIÓN | ESPACIO CURSO/AULA | ESPACIO COMUNIDAD ESCOLAR | ESPACIO SOCIOCOMUNITARIO |
|---|--|--|--|
| Dimensiones de análisis | Indicadores | Indicadores | Indicadores |
| <p>Los procesos de E-A favorecen el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas tanto en los contenidos y las prácticas pedagógicas.</p> | <p>A. Los estudiantes desarrollan competencias socioafectivas y éticas para APRENDER A CONVIVIR a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua en instancias de formación tradicionales (Consejos de cursos ⁽¹³⁾, orientación, religión, educación cívica y ética, derechos humanos, y/o actividades extraescolares).</p> <p>B. Los estudiantes desarrollan competencias para APRENDER A SER personas íntegras, a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua, en las áreas de formación tradicionales.</p> <p>C. La gestión pedagógica en el aula incorpora la formación de valores, actitudes prosociales y relaciones de cuidado:</p> <p>D. Los docentes estimulan la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas.</p> <p>E. Los docentes adoptan medidas de apoyo al aprendizaje y la participación en el aula de los alumnos con NEE.</p> <p>F. La evaluación de aula estimula los logros de todos los estudiantes y su progresión.</p> <p>G. Docentes, padres y apoderados propician relaciones de colaboración para el apoyo a las necesidades educativas de sus hijos.</p> | <p>A. Los principios educativos fundamentales contenidos en el PEI y Plan de Convivencia favorecen el desarrollo socioafectivo y ético, y el aprendizaje de todos.</p> <p>B. El centro educativo dispone de tiempos y espacios de trabajo colaborativo entre docentes, para atender la diversidad y formar en valores.</p> <p>C. El centro escolar cuenta con apoyos físicos, materiales y humanos para atender la diversidad.</p> <p>D. El centro educativo ofrece a sus estudiantes espacios de participación y formación en valores a través de instancias de participación voluntaria.</p> <p>E. El equipo directivo y docente desarrolla acciones para la colaboración de los padres y apoderados en torno a los aprendizajes socioafectivos y éticos de los alumnos.</p> | <p>A. La escuela se asocia a programas y sistemas de apoyo extraescolares para responder a la diversidad individual, social y cultural de las y los estudiantes.</p> <p>B. Los estudiantes diseñan e implementan proyectos de servicio en la comunidad, pertinentes al contexto sociocultural en el que están insertos</p> |

13 Se refiere a aquellos espacios curriculares dirigidos por estudiantes para su organización, reflexión y deliberación en torno a asuntos de su interés, como: consejos estudiantiles, asambleas de estudiantes, etcétera.

| NIVELES DE OBSERVACIÓN | ESPACIO CURSO/AULA | ESPACIO COMUNIDAD ESCOLAR | ESPACIO SOCIOCOMUNITARIO |
|--|--|--|---|
| Dimensiones de análisis | Indicadores | Indicadores | Indicadores |
| <p>El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina se construyen desde una perspectiva formativa.</p> | <p>A. La comunidad curso co-construye un clima de respeto, cuidado mutuo, cooperación y solidaridad.</p> <p>B. El profesor modela actitudes de valoración, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p>C. Docentes y estudiantes trabajan de manera colaborativa en la co-construcción de normas de convivencia, resolución de conflictos y disciplina en el aula.</p> <p>D. Los docentes aplican procedimientos para la detección, contención, derivación y apoyo de estudiantes con dificultades de relación y problemas de conducta, en "riesgo social" o trastornos más graves de personalidad.</p> | <p>A. El centro educativo establece formas de colaboración escolar, cuidado mutuo, solidaridad y sentido de pertenencia a la institución.</p> <p>B. El equipo directivo y el trabajo colegiado del profesorado acuerdan medidas para generar un clima de buen trato y resolución no violenta de conflictos.</p> <p>C. La normativa de convivencia y disciplina se construye y funciona desde una perspectiva formativa e inclusiva.</p> <p>D. El centro educativo previene y atiende casos de discriminación, intimidación y abuso de poder.</p> <p>E. El equipo directivo y docente promueve un clima de colaboración con los padres y apoderados para la resolución de conflictos.</p> <p>F. Los programas de prevención y protección de alumnos en riesgo o con problemas graves de conducta, son inclusivos.</p> | <p>A. El centro educativo establece cauces de colaboración con instituciones y servicios externos, para la prevención, detección e intervención de problemas de conducta, vulnerabilidad y riesgo social.</p> <p>B. El centro educativo se vincula con instancias deportivas, recreativas y culturales de la comunidad para apoyar el sano uso del tiempo libre de sus estudiantes.</p> <p>C. El centro educativo procura la derivación y atención de estudiantes con dificultades familiares, mediante programas externos de apoyo a la familia.</p> |



MATRIZ EN SÍNTESIS

| NIVELES DE OBSERVACIÓN | ESPACIO CURSO/AULA | ESPACIO COMUNIDAD ESCOLAR | ESPACIO SOCIOCOMUNITARIO |
|---|---|--|---|
| Dimensiones de análisis | Indicadores | Indicadores | Indicadores |
| Participación en torno a un proyecto compartido. | Curso cohesionado en torno a metas compartidas De bien común. (1) | Comunidad escolar cohesionada en la co-construcción de un proyecto educativo democrático e inclusivo. (2) | Centro abierto a la comunidad: la comunidad cumple rol educador, la escuela educa a su comunidad. (3) |
| Todos aprenden y desarrollan competencias socioafectivas y éticas. | Aprendizaje de habilidades socioafectivas y éticas Y apoyos necesarios para que todos aprendan y participen. (4) | Trabajo colegiado para el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas y el aprendizaje y participación de todos. (5) | Alianza con la comunidad y servicios de apoyo para que todos aprendan y desarrollen responsabilidad social en su comunidad. (6) |
| Normas de convivencia y disciplina construidas desde perspectiva formativa. | Co-construcción de normas de convivencia y disciplina, y resolución pacífica de conflictos. (7) | Formación y trabajo colegiado, en la construcción de un Clima de buen trato y resolución pacífica de conflictos. (8) | Alianza con servicios comunitarios: de recreación y desarrollo cultural y de atención a estudiantes y familias en riesgo social. (9) |

BIBLIOGRAFÍA

- ANSIÓN J. y TUBINO F., "Educar en ciudadanía intercultural" Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas, Chile, Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidad de la Frontera, 2007.
- APPLE M.W. & BEANE J.A., (Comps.), Escuelas democráticas, Madrid, España, Ediciones Morata, 1997.
- ARRIBAS J.M. Y TORREGO J.C., "El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y despliegue en la vida de los centros" en Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos, Barcelona, Editorial GRAO, pp. 27-66. 2006.
- BALLESTER, H. FRANCISCO y CALVO R. ÁNGEL, Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia, Madrid, España, Editorial EOS, pp. 158, 2007.
- BERKOWITZ y BIER, What Works in character Education: A research-driven guide for educators, Washington, EEUU, University of Missouri-St. Louis, John e. & Frances G. Pepper. CEP, Character Education Partnership, 2005, en <<http://www.character.org/>>, consultado por última vez el 5 de mayo de 2009.
- BERMÚDEZ ÁNGELA, "Pensamiento complejo, acogimiento y emoción", en Comprensiones sobre ciudadanía, Bogotá, Serie Estudios Transversales, Magisterio y Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2007.
- BLANCO ROSA, Curso Taller: Investigación y Sistematización de Innovaciones Educativas 2005-2006, Versión Preliminar del Módulo "Innovación educativa y calidad de la educación", Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago, 2005. Trabajo Inédito.
- BLAYA C., Factores de riesgo de la violencia escolar: factores escolares, IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: violencia y Escuela. Valencia, España, 2005.
- BOLÍVAR, ANTONIO, Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula, en Educ.soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 859-888, Especial- Out, 2005, disponible en <<http://www.cedes.unicamp.br>>, consultado por última vez el 5 de mayo de 2009.
- BOLÍVAR ANTONIO, Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades, Madrid, Edit. La Muralla, 2000.
- BONINO SILVIA, Bambini e nonviolenza, Torino, Italia, Editorial Abele, 1987.
- BOOTH TONY & AINSCOW MEL, Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago y CSIE -centre for Studies on Inclusive Education-, 2000.
- BORRERO CAMILO, "Ciudadanía social activa: De los problemas a las opciones", en Comprensiones sobre ciudadanía, Bogotá, Serie Estudios Transversales. Magisterio y Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2005.
- BRUNER J., La educación, puerta de la cultura, Madrid, España, Visor, 1999.
- CARNEIRO, ROBERTO "Sentido, currículo y docentes", en Los sentidos de la educación, Revista PRELAC N° 2, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago 2006.
- CARRILLO I., "La Educación Nueva: Imágenes de una Pedagogía para la Democracia y la Libertad", en Vilanou C. & Colledemont E. (Eds.), Historia de la Educación en Valores, Bilbao, Desclée De Brouwer, pp.211-232, 2001.
- CARR D. & STEUTEL J. (Eds.), Virtue Ethics and Moral Education, London, Routledge, 1999.
- CASASSUS JUAN, El mundo de las emociones y el mundo de la educación, en Revista Docencia N° 16, Santiago de Chile, Colegio de Profesores de Chile A.G., 2002.
- CEREZO F., Conductas agresivas en la edad escolar: Aproximación teórica y metodológica: propuestas de intervención, Madrid, España, Editorial Pirámide, 1997.
- CORTINA ADELA, El quehacer ético. Guía para la educación moral, Aula XXI/ Madrid, España, Santillana, 1996.
- CULLEN, CARLOS, Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, pp. 155, 2004.
- DELVAL J., Hacia una escuela ciudadana, Madrid, España, Ediciones Morata S.L., 2006.
- DEWEY JOHN, La educación Hoy, Losada, Buenos Aires, 1960.
- DÍAZ-AGUADO MARÍA JOSÉ, Por una cultura de convivencia democrática, Revista Interamericana de Formación del Profesorado, N° 44, agosto 2002, pp. 55-78, 2002.



- DÍAZ-AGUADO MARÍA JOSÉ, La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela, *Phsicotema* Vol. 17, nº 4, pp. 549-558, 2005, disponible en <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oiart?codigo=1313965>>, consultado por última vez el 5 de mayo de 2009.
- DÍAZ-AGUADO MARÍA JOSÉ, "Por qué se produce la violencia y cómo prevenirla?", en *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, Madrid, España, *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 37, disponible en <<http://www.rieoei.org/rie37a01.htm>>, consultado por última vez el 5 de mayo de 2009.
- DWORKIN R., *Las Bases Éticas de la Igualdad liberal, Ética y Economía*, Italia, Universidad de Siena, 1991.
- DURLAK A. J. & WEISSBERG P. R.) *The impact of the After-School Programs That Promote Personal and Social Skills*, Collaborative for Academic, Chicago, EEUU, *Social ND EMOTIONAL Learning (CASEL)*, 2007, disponible en <<http://www.casei.org/downloads/T3053c01.pdf>> y <<http://www.casei.org/downloads/ASP-Full.pdf>>, consultados por última vez el 5 de mayo de 2009.
- DURKHEIM E., *La educación como socialización*, Barcelona, Ed. Ariel, 1976.
- ECHEVERRÍA RAFAEL, *Ontología del lenguaje*, Santiago, Chile, Dolmen Ediciones, 1998.
- EDWARDS C., *Student Violence and the moral Dimensions of Education*, en *Psychology and the Schools*, 38, 3, pp.249-257, 2001.
- ESCUDERO J.M., *Educación para la ciudadanía democrática: Currículo, organización de centros y profesorado*, Ponencia, Colectivo Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Escuela Julián Besteiro, 28 Abril 2005.
- ESCÁMEZ J., "La educación moral", en *Altarejos F. y otros, Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, España, Dykinson, pp. 303-320, 1998.
- FARRINGTON D.P., y BALDRY A.C., *Factores de riesgo individuales de la violencia escolar*, IX Reunión Internacional sobre biología y sociología de la violencia: *Violencia y Escuela*, Valencia, España, Centro Reina Sofia para el estudio de la violencia, 2005.
- FULLAN, M. "Líderar en una cultura del cambio", Barcelona, Edit. Octaedro, Edición Portuguesa, Fullan M., *Líderar una cultura de mudanza*, Porto, ASA, 2003.
- FHAO, *Facing History and Ourselves, Helping classrooms and communities worldwide, link the past to moral choices today*, <http://www.facinghistory.org/home>>, consultado por última vez el 5 de mayo de 2009.
- GALGTUNG J., *Tras la violencia, 3 R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Bilbao, España, Editorial Gernika, Gogoratz, 1998.
- GALGTUNG J., *Gandhi oggi*, Turín, Italia, Editorial Abele, 1987.
- GARCÍA, GÓMEZ, R. J. "El profesorado y la violencia en los centros. El asesoramiento "experto" y la exclusión del profesorado", en *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 4, Nº 2, 2000, pp.61-84, 2000.
- GARCÍA GÓMEZ R. J., *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*, Madrid, España, UNED, (Tesis doctoral inédita), 2004.
- GARDNER HOWARD, *Frames of Mind: The theory of Multiple intelligences*, New York, Basic Books, A Member of Perseus Books Group, 1983.
- GARDNER HOWARD, *Multiple intelligences. The theory in practice*, New York, Basic Books, A Member of Perseus Books Group, 1993.
- GILLIGAN CAROL, *In a different voice: psychological theory and women's development*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.
- GIROUX H., *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Editorial Paidós, 1997.
- GUERRERO LUIS, "Competencia: tres posturas", en *Educar por Competencias* 10, Lima, Ministerio de Educación, 2001.
- GOTZENS C., *La disciplina escolar*, Barcelona, España, Horsoi-ICE de la Universidad de Barcelona, 1997.
- HALCARTEGARAY ALICIA, *Unidad: Desarrollo de habilidades críticas para la convivencia prosocial en el contexto escolar*, Santiago de Chile, Diplomado Valoras, Notas de clase, UC, 2007.
- HALSTEAD J. MARK & TAYLOR J. MÓNICA, *Learning and teaching about values: a review of recent research*, en *Cambridge Journal of Education*, Vol. 30, Nº. 2, 2000.
- HARGREAVES M. y FULLAN A., *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu editores, 2006.
- HELD DAVID, *Modelos de Democracia*, Madrid, Alianza Ensayo, 2002.
- HERRANZ PILAR y SIERRA PURIFICACIÓN, *Psicología Educativa I, Volumen 2, Desarrollo social*, Madrid, España, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002.

- HOLLAND A. & ANDRÉ T., The relationship of self-esteem to selected personal and environmental resources of adolescents, *Adolescence*, 29, pp. 345-360, 1987.
- JARES R. XESÚS, Aprender a convivir, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 44, agosto 2002, pp. 79-92, España, 2002.
- JOVER O. GONZALO y RUIZ C. MARTA, "Teorías, modelos y estrategias en educación moral", en Ruiz C. Marta (coord.), *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*, Barcelona, España, Editorial Ariel, pp.117-141, 2003.
- KYMLICKA WILL y WAYNE NORMAN, El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía, en *Ágora*, N° 7, 1997, pp. 5-42, 1996, disponible en <<http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/kymlicka.pdf>>, consultado por última vez el 5 de mayo de 2009.
- LEDERACH J. P., *El abecé de la paz y los conflictos*, Madrid, España, Los libros de Catarata, 2000.
- LICKONA T., *Educating for Character: how our schools can teach respect and responsibility*, New York, Bantam Books, 1991.
- LICKONA T., Eleven principles of character education, *Journal of Moral Education*, 25, pp. 93-100, 1996.
- LEVINSON BRADLEY A. U. y BERUMEN JUAN G., Educación para una ciudadanía democrática en los países de América Latina, en REICE- *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 5. N° 4, 2007.
- LÓPEZ N. y TEDESCO J. C., Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina, Documento para discusión, versión preliminar, Buenos Aires, IIPÉ-UNESCO, junio 2002.
- LOPÉZ ARANGUREN J. L., *Ética, Obras Completas, II*, Madrid, España, Trotta, 1994.
- LÓPEZ N. y COL., El desarrollo de la Competencia Social como vía de Prevención de los Conflictos en el aula, *Boletín electrónico de Salud Escolar*, Vol 3, N° 1, Enero-Junio 2007, disponible en <http://www.tipica.org/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=82>, consultado por última vez el 5 de mayo de 2009.
- KOHLBERG L. & HIGGINS A., "School, democracy and social interaction, en W. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Moral Development Through Social Interaction*, New York, Wiley, 1987.
- KOHLBERG LAWRENCE, *Philosophy of moral development*, Vol.1, New York, Harper & Row Publishers, 1981.
- KYMLICKA WILL, *El retorno del ciudadano*, 1996.
- MACHARGO J., *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: Teoría y práctica*, (The teacher and self-concept in his/her students. Theory and practice), Madrid, Escuela Española, 1991.
- MARCHESI ÁLVARO, "El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual", en OREALC/UNESCO Santiago, *Revista PRELAC N° 2*, Los sentidos de la educación, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago, 2006.
- MARSHALL T. H., *Class, Citizenship and Social Development*, New York, Doubledays Company, Inc. Garden City, 1964.
- MARTÍNEZ-OTERO V., *Comunidad educativa: Claves psicológicas, pedagógicas y sociales*, Madrid, España, Editorial CCS, 2006.
- MARTÍN-MORENO C. Q., *Organización y dirección de centros educativos: El centro educativo versátil*, Madrid, España, Edit. Mc Graw Hill, 2006.
- MATURANA H., *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, Santiago de Chile, Editorial CED, 1992.
- MERTZ CATALINA, *La prevención de la violencia en las escuelas*, Santiago de Chile, Fundación Paz Ciudadana, 2006.
- MESA JOSÉ ALBERTO, "La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral en la escuela", en I Congreso *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*, Bogotá, Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, pp. 21-34, 2005.
- MILICIC N., *Creo en Ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar*, Santiago de Chile, Edit. LOM, 2001.
- MOLINA V., *La actividad que permite el aprendizaje es acción acompañada de pensamiento*, en *Revista Docencia N° 12*, Santiago de Chile, Colegio de Profesores de Chile, diciembre 2000.
- MOLINA V., "Educación, evolución e individuación", en OREALC/UNESCO Santiago, *Revista PRELAC N° 2*, Los sentidos de la educación, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago, 2006.
- MUJICA PEDRO, *El concepto de educación ciudadana y su aplicación en las políticas públicas*, Texto en proceso de publicación, 2006.
- MUÑOZ V., *El derecho a la Educación*, Nueva York, Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación a la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas, 2004.



- NEWMAN D., GRIFFIN P., y COLE M., *The Construction Zone: working for Cognitive Change in School*, Cambridge, Cambridge University Press, (traducción al castellano por Morata), 1989.
- NODDINGS NEL, *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, Berkeley, University of California Press, 1984.
- NODDINGS NEL, *The challenge to care in schools*, New York, Teachers College Press, 1992.
- NODDINGS, "Shapping an acceptable child", en Andrew Garrod (Ed.), *Learning for life: moral education theory and practice*, Westport, Connecticut, Praeger, 1992.
- NOGUERA P. A., *Preventing and producing violence: a critical analisis of responses to school violence*, Harvard Educational Review, 65, pp. 189-212, 1995.
- NUCCI P. LARRY, *Education in the moral domain*, Cambridge, England, Cambridge University Press, 2001.
- OFSTED, *Managing challenging behaviour*, United Kingdom, 2005, disponible en <www.ofsted.gov.uk>, consultado por última vez el 5 de mayo de 2009.
- ONU, *World Report on Violence Against Children, United Nations Secretary-General's Study on Violence Against Children*, 2006.
- ONU, *Declaración Universal de Derechos Humanos, Asamblea General*, 1948.
- ONU, *Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace, (A/53/79)*, 1999.
- OMS, *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, Editado por Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi y Rafael Lozano, Washington, E.U.A., 2003.
- ORTEGA R., *Violencia Interpersonal en los centros de estudio de educación secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros*, Revista de Educación 304, 253-280, 1994.
- PROGRAMA VALORAS UC, *Programa para Comunidades Educativas, Documentos del Diplomado "Gestión y coordinación de la convivencia a nivel de la institución escolar"*, Santiago de Chile, 2007.
- PROGRAMA DE EDUCACIÓN Y GÉNERO, *Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C., Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*, México, UNICEF, SEP México, 2003.
- PROYECTO ATLÁNTIDA "Escuela y cultura democrática" en <http://www.proyecto-atlantida.org/PROYATLA/marcot/AtEscDem.rtf>
- PROYECTO ATLÁNTIDA (2003) "La convivencia democrática y la disciplina escolar" Edita: Proyecto Atlántida, disponible en <www.proyecto-atlantida.org>, consultado por última vez el 5 de mayo de 2009.
- PUIG J. M. y MARTÍNEZ M., *Educación moral y democracia*, Barcelona, Ed. Laertes, 1989.
- PUIG J. M., *La Construcción de la Personalidad Moral*, Barcelona, España, Paidós, 1996.
- PUIG J. M., *Prácticas morales: una aproximación a la educación moral*, Barcelona Editorial, Paidós, 2003.
- PUIG ROVIRA J. y PALOS RODRÍGUEZ J., *Rasgos Pedagógicos del Aprendizaje Servicio*, en Cuadernos de Pedagogía, N° 357, disponible en <www.cuadernosdepedagogia.com>, consultado por última vez el 5 de mayo de 2009.
- PURKEY W., *An Overview of Self-concept Theory for Counselors*, 1998, disponible en <www.invitationaleducation.net/ie/pdfs/self_theory.pdf>, consultado por última vez el 5 de mayo de 2009.
- RAWLS JHON., *Teoría de la Justicia*, Madrid, España, F.C.E. 1978.
- REIMERS F. y VILLEGAS-REIMERS E., "Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático", en UNESCO/OREALC Revista PRELAC N° 2, *Los sentidos de la educación*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago, 2006.
- RUZ JUAN, (Eds.), *Convivencia y calidad de la educación*, Chile, Edición OEI, 2005.
- SANTOS GUERRA MIGUEL ANGEL, *Entre bastidores, el lado oculto de la organización educativo*, Edic. Aljibe, 1994.
- SANTOS GUERRA MIGUEL ÁNGEL, *La escuela que aprende*, Madrid, Ediciones Morata S.L., 2002.
- SANTOS GUERRA MIGUEL ÁNGEL, *Arte y parte: desarrollar la democracia en la escuela*, Buenos Aires, Editorial Homo Sapiens, 2004.
- SHERMAN L. W. et al, *Preventing crime: what Works, what doesn't, what's promising*, Report to the U.S. Congress, Prepared for the National Institute of Justice, 1998.
- SMITH P., *Factores de riesgo de la violencia escolar: factores socioculturales*, IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela, Valencia, España, Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, 2005.

SOLER J., "La Educación moral en el Utilitarismo y el Pragmatismo", en Vilanou, C. & Colleldemont, E. (Eds.), *Historia de la Educación en Valores*, pp.149-162, Bilbao, Desclée De Brouwer, 2001.

TAPIA MARÍA NIEVES, *Aprendizaje y servicio solidario*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Ciudad Nueva, 2006.

TILLMAN K.J., *Factores de riesgo de la violencia escolar: factores socioculturales*, IX Reunión Internacional sobre biología y sociología de la violencia: *Violencia y Escuela*, Valencia, España, Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, 2005.

TOMASEVSKI K., *Manual on Rights Based Education*, Bangkok, UNESCO, 2004.

TOURAINÉ ALAIN., *¿Podremos Vivir Juntos? Iguales y Diferentes*, D.F. México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

TORREGO JUAN CARLOS y MORENO JUAN M., *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*, Madrid, España, Alianza Editorial, 2003.

TORREGO J.C. y VILLOSLADA E., *El modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos*, Un proyecto que se desarrolla en centros de la comunidad de Madrid, *Tabanque*, 18, pp.31-48, 2004.

TORREGO JUAN CARLOS, coord., *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*, Barcelona, Editorial GRAO, 2006.

TORRES ROSA MARÍA, *Comunidad de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*, 2004, disponible en <<http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/ComuApre4.pdf>>, consultado por última vez el 5 de mayo de 2009.

TUVILLA J., *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*, Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2004.

UNESCO, *Orientaciones para la Inclusión: Garantizando el Acceso a la Educación para Todos*, París, 2005.

OREALC/UNESCO Santiago, *Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos*, Santiago de Chile, UNESCO, 2007(a).

OREALC/UNESCO Santiago, *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*, Santiago de Chile, UNESCO, 2007(b).

UNESCO, *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, Ediciones de la UNESCO, 2005, disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>>, consultado por última vez el 5 de mayo de 2009.

VIGOTSKY L., *Mind in Society*, M. Cole; V. John Steiner; S. Scribner, y E. Souberman (eds.), Cambridge, Harvard University Press, 1978.

VIGOTSKY L., *Obras –escogidas*, Vol.1, Madrid, Visor, 1997.

VIGOTSKY L., *Psicología pedagógica* (trad.), Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2001.

WILSON S. y LIPSEY M. W., *The Effectiveness of School-Based Violence Prevention Programs for Reducing Disruptive and Aggressive Behavior: A Meta-analysis*. *International Journal on Violence and School*, nº1, 38-60, 2006, disponible en <<http://www.ijvs.org/>>, consultado por última vez el 5 de mayo de 2009.

WEIS RAÚL, *Programa de formación ética: desarrollo de una cultura del cuidado*, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, 2005.

ZAVALA VIRGINIA; CUENCA RICARDO; CÓRDOVA GAVINA, *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*, Lima, Perú, Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo, PROEDUCA- GTZ, 2005.



PRESENTACIÓN

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: VALORES Y COMPETENCIAS BÁSICAS

FLORENCIO LUENGO HORCAJO ⁽¹⁾ :: PROYECTO ATLÁNTIDA :: TENERIFE, ISLAS CANARIAS :: ESPAÑA

“La educación en valores se desarrollará en dos ámbitos. Por un lado se incluirá en el proyecto educativo del centro y se abordará desde la práctica docente cotidiana de todas las áreas y asignaturas, favoreciendo que los alumnos aprendan por sí mismos a convivir como ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios. Además, se establecerá una nueva área de educación para la ciudadanía” ⁽²⁾.

La experiencia desarrollada desde el Proyecto Atlántida en los últimos diez años, nos ha permitido analizar y realizar propuestas para el debate, dinamizado por la reforma educativa desde el año 2004 en España. Se trataba de volver a debatir sobre el significado la educación en valores, su replanteamiento en los proyectos educativos y práctica docente, y la creación de un nuevo concepto de ciudadanía, aprendiendo de la experiencia en nuestras reformas anteriores. En efecto, con motivo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) se desarrollaron un conjunto de experiencias y múltiples propuestas didácticas a cerca de valores y transversalidad, al tiempo que se inició la sensibilización de la comunidad educativa.

La educación en valores y su concreción en una educación para la ciudadanía ha tratado de responder a la cuestión sobre cuál es la *cultura relevante* que merece ser seleccionada y enseñada en las escuelas. Esta problemática, además, en nuestro tiempo adquiere dimensiones propias: debilitamiento de la socialización primaria por la familia y otras instancias sociales, escolarización obligatoria hasta los 16 años, incremento de alumnos de otras culturas, necesidad de promover una ciudadanía activa y participativa en los asuntos públicos, aumento de la complejidad y dificultad en el proceso enseñanza-aprendizaje y las consecuencias del

-
- 1 Artículo del autor a partir de la experiencia innovadora del Proyecto Atlántida, compartida con un amplio equipo, junto a Antonio Bolívar, José Moya, –con la colaboración de Juan Ignacio López–, respectivos responsables de ciudadanía y competencias en el propio proyecto.
 - 2 Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, Propuesta 9.2, 2004.

clima escolar (dificultad de atención, mayores niveles de disrupción, creciente dificultad ante el esfuerzo y el compromiso, etc.). Ante estos y otros cambios resulta necesario reafirmar la *función educativa de la escuela*, contribuyendo a la formación de personas capaces de asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos (Pérez Gómez, 1992). Por eso, la cuestión educativa y curricular clave, en esta dimensión, es: ¿cómo la educación puede contribuir a formar ciudadanos autónomos, y cómo organizar un diseño curricular que lo facilite?

En general, como señalaba la propuesta inicial del Ministerio de Educación, caben dos grandes vías, que no tienen que ser alternativas sino complementarias, para organizar explícitamente la educación moral y cívica: la *institucional* y la *curricular*. Si bien debe cultivarse de modo explícito en el currículum, la educación para la ciudadanía no consiste sólo y especialmente en contenidos, sino que es algo que se tiene que vivenciar, implícito en los distintos modos de hacer y proceder. Como sostiene López Ruiz (2005), los valores no se enseñan sino que se transmiten entre los sujetos y los ambientes gobernados conforme a tales ideales democráticos. Esto exige de una *acción conjunta* a través de un proyecto educativo y de la práctica docente cotidiana, especialmente dinamizada desde una acción tutorial compartida entre la escuela, la familia y los agentes sociales. Nos referimos a la gran idea que Dewey proponía cuando afirmaba que la escuela había de convertirse en un “laboratorio de vida democrática”, y en ese sentido, laboratorio abierto al medio en el que se desenvuelve.

En el Proyecto Atlántida entendíamos desde el inicio del debate que, en sentido amplio, la *Educación para la Ciudadanía* comprendía todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública, no reduciéndose a los valores cívicos y éticos. Desde esta perspectiva, la educación para la ciudadanía la hemos identificado a grandes rasgos con el currículum común básico, que nosotros llamamos “currículum democrático” (Guarro, 2002), que todos los ciudadanos deben poseer al término de la escolaridad obligatoria. En este sentido, no se consideraría que se ha educado para el oficio de ciudadano si el alumnado no adquiere el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para desenvolverse e integrarse en la vida colectiva, lo que comprende también los comportamientos y valores deseables. Si bien la idea se desarrolla posteriormente, queremos hacer notar nuestro convencimiento de que el currículum que se gestiona, de forma mayoritaria en las aulas, aun con el alumnado de éxito académico, no consigue la meta señalada de aprendizaje cultural básico para la ciudadanía: *el desarrollo que se realiza del currículum, en el inicio del siglo XXI está en seria crisis y conviene ponerlo en cuestión*, como haremos a lo largo de la reflexión.

En ese mismo orden, cuando hemos proclamado “ciudadanía, mucho más que una asignatura”, estábamos apostando por recuperar la idea renovadora del currículum básico e integrado (Torres, 1994). Se trata de un marco que ahora identificamos con la apuesta de las ocho competencias básicas que la reforma educativa española (Ley Orgánica de Educación de 2006 -LOE-) ha recogido del debate europeo. En esta nueva propuesta normativa se ha unido al currículum formal, al informal desarrollado en el ámbito familiar y al no formal relacionado con la vida social, convalidando así nuestro discurso de educación democrática, como analizaremos.

Lo que vamos a describir es el importante paso que es posible dar desde la apuesta de civismo y ciudadanía circunscrita a un área o asignatura en primaria y secundaria, que la LOE



también propone, hasta la integración de valores y contenidos en la propuesta de las competencias básicas. Trataremos de reflexionar sobre la historia pasada para defender un nuevo enfoque que camina hacia una propuesta integradora de contenidos curriculares en tareas sociales, basadas en competencias básicas. En el fondo nos proponemos avanzar desde el debate anterior –LOGSE– en el que definimos diferentes tipos de contenidos y la presencia transversal de los valores, al actual, LOE, en el que se trata de, reconocido el peso de los contenidos y la necesidad de los valores, *ver qué tipo de combinaciones es preciso establecer entre los diferentes elementos curriculares para generar competencias.*

DE DÓNDE VENIMOS: LA LÓGICA DE LA TRANSVERSALIDAD LOGSE Y LA PRÁCTICA DOCENTE

La propuesta curricular de la Reforma LOGSE (1990) se propuso inscribir valores y actitudes en todos los ámbitos de la acción educativa. Así, los llamados “contenidos actitudinales” formaban parte de los saberes de todas las áreas de la Educación Básica Obligatoria. Además, los “temas transversales” ampliaban esta formación en campos específicos y la materia de Ética, en el curso terminal de la educación obligatoria, completaba dicha formación con una reflexión crítica y sistemática, de mayor profundidad, sobre las normas morales y los valores democráticos. Por último, más amplia y globalmente recordaremos que la educación en valores debería ser tarea de la acción conjunta de la institución escolar a través del Proyecto Educativo de Centro (Bolívar, 1998).

De este modo la LOGSE además de introducir en el diseño curricular la educación en valores, hizo un amplio esfuerzo de sensibilización (programas, cursos, grupos de trabajo, proyectos de innovación y formación), dando lugar a una toma de conciencia generalizada sobre su relevancia educativa. Sin embargo, en unos casos quedaron como apelaciones retóricas, al no articular debidamente los modos de insertar valores curricularmente, al tiempo que vincularlos a los contextos sociales; en otros, como en la división tripartita de los contenidos, los actitudinales estaban subordinados a los conceptuales, de manera que los llamados “temas transversales” quedaron situados en un débil estatus institucional. La apuesta permitió por un lado poner en marcha prácticas docentes renovadoras, pero por otro convirtió los valores en contenidos colaterales a los propiamente disciplinares. De aquí se derivan las motivaciones y los efectos ambivalentes que ha tenido en España el discurso de “educación en valores” en la reforma educativa de los noventa.

En la situación de *impasse* de la primera apuesta era preciso, –como entendemos intentaba la propuesta del Ministerio de Educación a debate–, recuperar la iniciativa, dando un nuevo empuje y dinamismo a la educación cívico-moral en la tarea de educar para la ciudadanía. Por eso, parece oportuno revisar sumariamente lo que se ha hecho, los problemas que se han presentado y cómo articular mejor y apoyar su puesta en práctica futura.

CONTENIDOS DE ACTITUDES

La distinción en el currículum de tres tipos de contenidos (*conceptos; procedimientos; y valores, actitudes y normas*), si bien pudo servir para describir aspectos necesarios en los que debía incidir la enseñanza para una educación integral, en la mayoría de los casos dio lugar a un encorsetado de rejilla tripartita a rellenar, donde paradójicamente eran los contenidos conceptuales los que de hecho marcaban la estructura disciplinar y la secuencia a seguir. Por lo tanto, pensamos que para la educación en valores, la propuesta de Ciudadanía –la apuesta moral y cívica– no puede limitarse a un tercer componente que acompaña a los contenidos conceptuales con carácter secundario.

Ha sido, por eso, una opción arriesgada situar las actitudes y valores como campo de contenidos con sustantividad propia, *frente a haber pensado que los propios contenidos, la estructura de tareas y actividades académicas del aula y las relaciones sociales en el transcurso de la enseñanza llevan ya implícitas las propias actitudes y valores*, como finalmente observamos en la nueva apuesta de competencias básicas: ciudadanía y cívica incluida. Si bien las actitudes específicas de cada disciplina o campo de conocimiento pueden ser contenidos con sustantividad propia, los valores más propiamente educativos van implícitos en las formas como se transmiten los contenidos y en los modos de interacción social en clase. El cómo se relacionan en el aula y en el centro, profesorado y alumnado, convierte el contenido en forma: “la forma es fondo, en ocasiones mucho más elocuente que el contenido al que se pretende aludir” (Fierro y Carvajal, 2003).

Presentar ambas dimensiones unidas ha generado confusión tanto en su enseñanza como en su evaluación. Situarlas como contenidos con sustantividad propia, más con el objetivo administrativo-gerencial de asegurar que en toda planificación de la actividad docente académica estén presentes las normas, actitudes y valores, ignora que, aun cuando deban ser objeto de planificación, son las cualidades, valores y principios intrínsecos al propio proceso los que primariamente hacen educativa una actividad. Y éste sigue siendo el reto.

TEMAS TRANSVERSALES: ¿NUEVOS CONTENIDOS O EJES DE GLOBALIZACIÓN?

La dimensión propiamente educativa o moral, presente curricularmente como contenidos de actitudes, se pretendía ver reforzada por la novedosa dimensión transversal en el currículum. En efecto, los *temas transversales* pretendían recoger problemas o realidades sociales (educación para la paz, para la igualdad de oportunidades, para la salud, la educación ambiental, del consumidor, la educación moral y cívica, etc.) que demandan una acción educativa de la escuela, constituyéndose en el principal campo de acción para promover un conjunto de actitudes y valores morales (civismo, cooperación y preocupación por el desarrollo de otros pueblos, paz, convivencia intercultural, ecociudadanía, salud, igualdad entre sexos, etc.). Pero, para desempeñar su potencial educativo, no debían quedar como temas paralelos a las áreas curriculares, ni tampoco debían ser tomados como asuntos diferenciados o inconexos entre sí, con un carácter aditivo.



La lógica de la *transversalidad* respondía a la necesidad de vincular los conocimientos curriculares con los problemas sociales que demandan en los tiempos actuales una respuesta escolar. Sin embargo, conjugar la lógica disciplinar de las áreas/materias con aquellas dimensiones sociales actuales, culturalmente relevantes, ante las que la escuela no debiera inhibirse, no ha dejado de ser conflictivo, como cotidianamente ha vivido el profesorado. Si aún no es posible romper del todo con la lógica disciplinar heredada de la modernidad, resulta ineludible también indagar qué dimensiones de la experiencia humana son relevantes para la educación actual de la ciudadanía. El diseño del currículum adquiere todo su significado cuando se postula que en lugar de partir de las áreas curriculares heredadas, le diéramos un giro: ¿Qué pueden aportar cada una de las áreas de conocimiento a aquellos problemas que –previamente– hemos determinado como relevantes en la formación de la ciudadanía? La imposible resolución de estas cuestiones a nivel de diseño del currículum oficial, ha hecho que se transfiera esta problemática –en función de una relativa autonomía– a los propios centros y al profesorado. Como veremos, con la llegada de la apuesta integradora de las competencias básicas y los elementos del currículum (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) en tareas socialmente relevantes, que deben llevar integrados los contenidos oportunos, la pregunta se les plantea directamente a las áreas: *¿Qué deberán concretar? ¿Con qué tareas cotidianas se harán más cívicos, más comunicativos, más autónomos* los sujetos del aprendizaje, sea cual sea la disciplina que estemos desarrollando?

Volviendo al pasado reciente, después de la primera efervescencia de los temas transversales, en que, como hemos dicho, ha proliferado un amplio conjunto de materiales, el profesorado se ha ido dando cuenta de la dificultad de integración, por falta de espacios y tiempos, en las tareas habituales de la enseñanza. A la vez, el inmenso material elaborado sobre valores, como apoyo paralelo al contenido, ha sido abandonado poco a poco en estanterías y cuartos oscuros, una vez producido su momento estelar y la presentación efectista, que no ha podido superar la permanente presencia del material gestionado por los libros de texto, en su mayoría excesivamente prisioneros de la deuda instructiva de los contenidos. Por el modo en que fue diseñada, la apuesta transversal han quedado –para una mayoría de centros escolares– como experiencia aislada, suma de actividades esporádicas o puntuales, que no han afectado sustancialmente al núcleo de lo que se enseña y aprende. Y es que, sin replantear la propia selección y organización de los contenidos escolares, la dimensión valorativa y transversal ha quedado como un apéndice, dependiente, que refuerza a las propias disciplinas escolares.

Para muchos profesores y profesoras –con razón– se han abierto serias dudas, cuando no desconcierto, sobre cómo poder articular todos los nuevos temas transversales y cuestiones morales con lo que hasta entonces habían entendido era su labor de enseñar y educar. Se han presentado, sin duda, un conjunto de problemas didácticos, organizativos y sociales en esta integración, que –para una correcta resolución– no deben ser silenciados.

El modelo de diseño curricular de la LOGSE no ponía en discusión qué conocimiento merece ser seleccionado e integrado en la escolaridad obligatoria. De ese modo, la justificación epistemológica y social se hacía desde cada una de las áreas clásicas del conocimiento. Sin cuestionar previamente su inclusión y organización, los temas transversales se convertían –de

este modo– en un añadido. De ahí el problema transferido a los profesores de cómo incluirlos en el proyecto curricular. En la medida en que no son fácilmente integrables, el discurso de la transversalidad, para docentes comprometidos con la mejora, *cuestionaba* –en parte– el propio modelo de currículo disciplinar oficial establecido. En otro extremo, los temas transversales se convertían en un discurso moralista que, en el fondo, no podía ser encajado en los contenidos convencionales, establecidos verticalmente.

Haber dejado abierto este amplio espacio curricular –como señalamos– posibilitaba que los equipos docentes se pudieran plantear, en sus contextos de trabajo, qué dimensiones de la experiencia humana son relevantes para la educación actual de sus alumnos, determinando aquellos contenidos que estimaban que tenían más potencialidad educativa. Pero también hay que decir que no basta con abrir espacios de autonomía para que sean cubiertos por el profesorado, si al tiempo no se articulan dinámicas y dispositivos que posibiliten ir haciendo de la escuela un proyecto conjunto de acción. En efecto, romper el trabajo individualista en cada disciplina, para construir un trabajo en colaboración en torno a proyectos integrados, no surge por el solo hecho de declarar un espacio propio de cada escuela y clase. Son *precisos cambios organizativos, apoyos formativos, apuestas curriculares de alcance*, y además, presencia innovadora de experiencias de centros y de materiales didácticos renovadores.

En definitiva, han existido *graves problemas para la inserción curricular* de los temas transversales. Cuando se parte de un diseño curricular fuertemente disciplinar se genera por ello mismo el problema, sin resolver cómo introducir después los temas transversales en cada área: “y ahora, ¿cómo metemos los transversales?” se preguntaban los profesores cuando habían elaborado por áreas el Proyecto curricular. Si el modelo de diseño curricular ya incluyera –como núcleo estructurador– la problemática socio-moral, en principio, la cuestión irresoluble de integrar lo que se ha planteado de modo separado se habría desvanecido. De hecho, la transversalidad no es algo que acompaña en paralelo a los contenidos, que al tener también una dimensión conceptual o cognitiva y de procedimientos o hábitos, cuestiona su modo de inserción curricular. En este contexto parece positivo la renuncia explícita en la LOE a enfatizar especialmente el término “transversal”, en su acepción anterior, si bien queda recogido desde una perspectiva general. Ya veremos qué novedades alumbró la ley y en qué estrategias nos basamos para promover una nueva propuesta.

NUESTROS AVANCES PARA UNA RENOVADA PROPUESTA

En la práctica, desde Atlántida habíamos convenido en entender civismo desde la experiencia acumulada y la nueva concepción de *Educación para la Ciudadanía*, que describía un claro compromiso con la educación en valores. Reconocíamos un trabajo a tres bandas:

- a. Es en la *acción conjunta del centro* donde se han de vivir los valores que han de “impregnar” el clima y cultura escolar. Efectivamente, una transversalidad curricular entraña un planteamiento institucional de centro, pues sólo desde el compromiso colectivo del centro la educación moral puede comenzar a dejar de ser una actividad puntual. Si



lo que se haga dentro de cada aula en el trabajo de las respectivas áreas no se inscribe en la acción conjunta del proyecto educativo, el esfuerzo puede quedar diluido en los intereses y motivaciones propios de cada disciplina o profesional desconectado y –como a veces ocurre– hasta puede hacer entrar en contradicción lo que se dice y se hace a primera hora de clase, con lo que se realiza después del recreo.

- b. Cada *área de conocimiento* ha de reflexionar qué responsabilidad predominante tiene en relación con la Educación para la Ciudadanía, recogiendo en sus proyectos curriculares y acción didáctica tanto esta dimensión socioeducativa como aplicando funcionalmente los conocimientos adquiridos a las realidades sociales. Reformular los objetivos y contenidos de las disciplinas es justo reenfoarlos para acoger estas dimensiones educativas. El diseño de un currículo desde la transversalidad de la ciudadanía es un trabajo permanentemente abierto en función de las zonas y contextos en los que se desenvuelve la acción educadora, si bien será necesario partir de propuestas concretas, a las que los grupos innovadores deberían sumar su experiencia –Atlántida lo hace desde su red de escuelas democráticas, junto a CREA, comunidades de aprendizaje– y su trabajo de investigación.
- c. *Acción comunitaria*. Enseñar y aprender el oficio de ciudadano requiere la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente. Sólo reconstruyendo una comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y –más ampliamente– en la comunidad educativa y social) cabe una educación moral, en prácticas del bien, socialmente reconocidas. Se requiere, como ha reclamado Juan Carlos Tedesco (1995), un “nuevo pacto educativo”, a articular por los centros y la comunidad local, si no queremos hacer de la educación una “isla”, que quede absorbida por los valores dominantes externos, como también decía Dewey. Atlántida está invitando a recrear “Nuevos Estatutos de Ciudadanía”, en aquellos lugares donde tiene la oportunidad de compartir su discurso y su preocupación con el eje escuela, familia, y agentes sociales de la comunidad.

Conviene reconocer que si bien el marco LOE, con la incorporación de la asignatura de Ciudadanía –aprovechada intencionadamente de forma partidista por algunos en nuestro país–, trataba de superar una “transversalidad logsiana” insuficiente, *no ha llegado a entender* el importante avance que la apuesta por las competencias básicas podía suponer, como elemento integrador del currículum. De hecho cabe reconocer que *se ha perdido demasiado tiempo en defender la apuesta de la nueva asignatura* –que también consideramos necesaria– en detrimento de la apuesta integradora de las competencias básicas, sin lugar a dudas de mayor alcance curricular. Ha sido el intenso debate producido en torno al concepto y enfoque de ciudadanía, y el desarrollo curricular de las competencias lo que nos ha puesto en el camino de una nueva oportunidad que merece la pena indagar y desarrollar.

El trabajo clave desarrollado por Atlántida, ha consistido en descifrar los procesos por los que los centros, a partir de los problemas que animamos a diagnosticar, especialmente los relacionados con el currículum y sus niveles de abstracción academicista, llegan a poner en

cuestión el modelo de educación que imparten. Se trata de cuestionar no sólo el concepto de fracaso escolar, sino de poner en entredicho el llamado éxito académico, por cuanto lo que está en cuestión es qué tipo de cultura merece la pena reconocer como representativa de la nueva ciudadanía, y que difícilmente podrá coincidir con la que en estos momentos se desarrolla en una gran parte de aulas, apoyados por el desarrollo curricular academicista aún mayoritario, y el peso del modelo instructivo de enseñanza. El esfuerzo que realizamos en relación a la crisis del currículum está documentado por el profesor Diéguez en el texto “un examen a la cultura escolar”, del que entresacamos un examen tipo, que como describe la investigación, suele pasarse a alumnado de 12 y 13 años, y que cada vez que presentamos a diplomados y licenciados en conferencias y debates, concluye lo que la investigación anuncia: *suspenderíamos en la enseñanza secundaria cualquier examen que no fuera de nuestro departamento*. El debate sobre qué tipo de desarrollo práctico curricular hacemos, está servido, y en ese sentido la apuesta por competencias, sin olvidar el contenido, debe generar un nuevo y urgente enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje.

Examen tipo recogido en el libro (Vera y Esteve, 2001)

- ¿Qué se consiguió con la Paz de Augsburgo?
- Define y pon un ejemplo de oración recíproca indirecta.
- Escribe el número de caras, aristas y vértices del hexaedro.
- ¿Qué clima corresponde a la sabana?
- Escribe los principales biomas terrestres.
- ¿Quién organiza el Congreso de Berlín de 1885? ¿Qué se decide?
- ¿Cómo se llaman las células que producen los gametangios?
- ¿Qué es la sinalefa?
- Escribe los procesos mecánicos y químicos que tienen lugar en el intestino delgado.
- Características de las células eucariotas.

En este punto del trabajo nos encontrábamos cuando topamos de frente con la propuesta europea de competencias básicas, que finalmente la LOE incorporó, a última hora, en los anexos normativos. De forma indirecta, la apuesta europea nos ha permitido superar el debate que estábamos viviendo dentro de nuestra red de innovación democrática. Nos ha situado ante el mayor consenso en educación, dentro del mundo occidental, por lo que no nos parecía prioritario descifrar un modelo específico de ejes educativos Atlántida para nuestros centros en red, sino que ganaba peso la posibilidad de indagar las nuevas claves innovadoras que las líneas comunes de política educativa podían favorecer y, en ese sentido, cómo discutir con el conjunto del sistema educativo las claves para avanzar todos juntos.

Sin considerar como única y excluyente la propuesta final de las ocho competencias básicas que se ha realizado para la educación obligatoria, como reflejo del informe DeSeCo sobre competencias para toda la vida (Richen y Salganik, 2006) y las recomendaciones del Consejo Europeo en el seno de la Comisión Europea en 2004, en Atlántida, como grupo de innovación, la asumimos y realizamos una conceptualización crítica del término y de su desarrollo, a la vez que aprovechamos la facilitación de un consenso de enorme potencial para llegar a acuerdos



con nuestros grupos y centros referentes, con los que hemos debatido el modelo alternativo. De pronto, nos encontrábamos, tal y como la entendemos nosotros, con una propuesta válida y conectada a nuestro discurso de educación democrática para, en consonancia con las líneas establecidas sobre normativa común en política educativa, repensar el propio desarrollo del modelo educativo, como describiremos a continuación. A partir de ahí nos hemos sumado al debate abierto sobre lo *“imprescindible y deseable”* del currículum (Coll y Martín, 2006), desde las reflexiones internas de algunos centros y colectivos y apoyados por la propuesta de evaluación que las pruebas diagnóstico anunciadas en la LOE realizarán durante los próximos cinco años a todo el sistema educativo en nuestro país, en relación al nivel de competencias básicas que tiene nuestro alumnado. Se trata de plantear y debatir en los próximos años, de forma abierta, cuáles serán los niveles de consecución de las competencias de la nueva ciudadanía, *cómo desarrollarlas y en qué condiciones*, y para ello qué relaciones se deben establecer con objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Las ocho competencias básicas son:

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

EL MARCO LOE DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL LUGAR DE CIUDADANÍA Y CIVISMO

La apuesta final de la reforma por integrar las competencias básicas en el proceso de construcción del currículum renovado ha abierto, como hemos dicho, una nueva oportunidad para renovar el debate. Si bien se continúa proponiendo en la ley un currículum basado en la estructura de las disciplinas con sus objetivos y contenidos habituales, se nos abren nuevas vías de avance, al incidir en la necesaria integración de estos elementos con las competencias básicas, y especialmente al tener que orientar toda la acción sobre tareas socialmente relevantes que el alumnado tendrá que realizar si se desea conseguir aumentar el nivel de las competencias propuestas. Y es que la nueva apuesta de competencias, como veremos, suma de conocimiento y acción, sólo podrá ser desarrollada en relación directa con las tareas cercanas a la vida diaria, tareas sociales. Resolver el reto integrador de los elementos curriculares, en las obligadas tareas socialmente relevantes, podría ser aprovechado para hacer confluír planteamientos anteriormente tratados como transversales con los tradicionalmente entendidos como contenidos tradicionales.

Nos permitiremos desarrollar qué nueva oportunidad de diseño integrador de valores y contenidos permite la incorporación de las competencias básicas, y especialmente el concepto

que acuñamos para desarrollarlas. Será desde el concepto de cultura imprescindible para la ciudadanía desde donde intentaremos repensar la acción diaria del aula, sin olvidar la actuación cotidiana del ámbito familiar y el de la comunidad, como veremos. Para ello será preciso ayudar al profesorado a reflexionar sobre el alcance del currículum real que propone día a día al alumnado con sus ejercicios y actividades, (ya veremos si facilitadores o no, de vivir para aprender, y de la presencia o no de tareas sociales relevantes), con las relaciones entre los elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) y las competencias básicas.

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN UN MARCO TEÓRICO SOCIOCOGNITIVO: LAS COMPETENCIAS COMO PODERES PARA LA CIUDADANÍA

El objeto de la educación escolar es asegurar la continuación de la educación a partir de la organización de los poderes que aseguran el crecimiento (Dewey, 1995).

En nuestra opinión, formada por el largo debate y trabajo práctico desarrollado en los seminarios Atlántida de Canarias, liderados por el profesor José Moya Otero, es posible y además deseable desarrollar una conceptualización del término competencia que lo aproxime a eso que Perrenoud une a la tradición de una educación democrática:

Valorar los saberes vivos, conectados con las prácticas sociales, que sean instrumentos útiles para actuar sobre el mundo, no es un sueño neoliberal. Esta idea está en el fundamento de una escuela democrática. El enfoque por competencias no pretende otra cosa que permitir a cada uno aprender a servirse de sus saberes para actuar. Esto conecta con la vocación más idealista y más militante de la escuela. Dejar la noción de competencia al mundo de la empresa sería renunciar a la vocación liberadora de la educación escolar y a la idea de que el saber da el poder si se sabe servirse de él (Perrenoud, 2001).

A partir de la idea de competencia como poder desde el conocimiento y acción insertada en prácticas sociales, en términos simples la conceptualización del término puede formularse así: Competencia = Integración (contenidos + procesos cognitivos + tareas + situaciones problema). La competencia requiere una armonización entre forma (procesos cognitivos) y materia (contenidos). El concepto de competencia contribuye, de este modo, a resolver un antiguo debate entre los partidarios del contenido (para enseñar basta con saber la disciplina) y los partidarios de la metodología (para enseñar basta con elegir bien el método), dado que alcanzar una competencia no permite elegir: materia y forma son ambas necesarias.

Que un alumno sea capaz, cuando se le demanda, de realizar una operación para la que ha sido entrenado o de repetir el enunciado que ha memorizado, no constituye, en principio, una competencia. Debe ser capaz, de entre los recursos que se poseen (o que es capaz de buscar), de escoger aquellos que mejor conviene a la situación, para lo cual tendrá que



movilizar todos los saberes que posea, tanto explícitos como implícitos, y tendrá que hacerlo mediante los procesos cognitivos adecuados. Una competencia, pues, no es la simple adición de conocimientos, sino la capacidad de ponerlos en interacción, en función del uso que se le pueda dar en el tratamiento de las situaciones. La movilización no es una utilización rutinaria o aplicación repetitiva, como si fuera una habilidad. La movilización es, ante todo y sobre todo, el pensamiento. Los saberes movilizados son, en parte, transformados y transferidos. Por eso, para que haya competencia, pues, no es suficiente poseer recursos, sino ser capaz de ponerlos en obra para resolver una tarea; se manifiesta plenamente cuando el sujeto afronta con éxito una *situación nueva y compleja*. Las situaciones problema son el microcontexto en el que se plantean las tareas que los estudiantes deberán resolver para adquirir las competencias ⁽³⁾.

Resumiendo, las competencias básicas se pueden considerar como los poderes básicos de la ciudadanía, siguiendo la formulación originalmente propuesta por Perrenoud (2004). Las competencias básicas representan las condiciones de posibilidad para una ciudadanía activa y responsable. Las competencias requieren saberes, pero sólo se expresan como poderes, esto es como *conocimiento en acción*. Las competencias básicas pueden conformarse a través de saberes disciplinares, pero su utilización aparece vinculada a las prácticas sociales y son la condición necesaria para alcanzar el éxito en esas prácticas.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO INTEGRADO PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LOS CUATRO NIVELES DE INTEGRACIÓN, Y LA EJEMPLIFICACIÓN DEL CIVISMO

“Es evidente que cualquier diseño curricular dice crear unas conexiones de un tipo u otro: con el pasado, con la comunidad, entre las asignaturas, etc. Pero hay un diseño curricular que busca las conexiones en todas las direcciones y, dado este tipo especial de unidad, recibe el nombre de integración del currículum” (Beane, 2005).

Nuestra propuesta trata de fundamentar la consecución de las competencias en las teorías y prácticas heredadas de las concepciones integradoras del currículum. La búsqueda de un currículum integrado constituye un rasgo diferenciador de la educación democrática, desde los primeros escritos de Dewey. Por ello, tiene una gran importancia para nosotros, que en el

3 Los responsables del Proyecto DeSeCo proponen una definición del término competencia basada en dos perspectivas: una perspectiva externa y otra interna. *Vista desde fuera una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción.* OCDE-DeSeCo, “Definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations”. Strategy paper, 2002, Disponible online en la página web de DeSeCo <www.deseco.admin.ch>, consultada por última vez el 28 de abril de 2009.

anexo a los decretos de enseñanzas mínimas se considere que este nuevo elemento prescriptivo debe facilitar la construcción de un currículo integrado.

“La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje”⁽⁴⁾.

La consideración de las competencias básicas como un factor integrador del currículo supone, a nuestro juicio, una gran oportunidad para mejorar no sólo el currículo, sino asimismo el desarrollo profesional de los docentes y de los centros educativos, teniendo en cuenta que las competencias básicas pueden contribuir a la consecución de cuatro niveles de integración:

- La integración de los diferentes componentes de los diseños curriculares en una visión operativa única.
- La integración del currículo de los centros educativos a través de una estructura compartida de tareas.
- La integración de distintos modelos y/o métodos de enseñanza a través de los proyectos educativos y curriculares de centro.
- La integración de los distintos tipos del currículo: formal, no formal e informal.

El efecto conjunto de estos cuatro niveles de integración debe ser claro: ampliar y mejorar las experiencias educativas que, en la actualidad, ofrecen los centros educativos al alumnado. Este cambio y sólo este cambio logrará que la incorporación de las competencias básicas a los diseños curriculares pueda ser considerada como una mejora. Trataremos de desarrollar la competencia ciudadana y cívica en la experiencia de integración curricular que estamos proponiendo.

Nivel 1: Una visión operativa de cada una de las competencias

El modelo de formulación utilizado en los diseños curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria para definir las competencias básicas consta de tres elementos:

- a. Una definición semántica de cada una de las competencias básicas,
- b. Una visión de sus implicaciones para el aprendizaje,

4 Real Decreto 1513 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, Madrid, 2006, versión electrónica, < http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1513-2006.html>, consultada por última vez el 28 de abril de 2009.



- c. Una delimitación de la contribución que cada una de las áreas curriculares puede hacer a cada una de las competencias.

Los dos últimos elementos constituyen orientaciones para elaborar una definición operativa. Ahora bien, la ausencia de una definición operativa no debe inducirnos a error y menospreciar la importancia que tiene una buena definición semántica. La definición semántica orienta el significado de la competencia vinculándolo a un determinado marco teórico y esta relación, como ya hemos demostrado, puede ser crucial (Moya, 2007). Más aún, es importante que los centros educativos compartan una visión inicial de cada una de las competencias básicas, basada en su definición semántica, para que luego puedan construir una definición operativa que alimente un adecuado desarrollo del currículo.

El trabajo realizado en Canarias, con apoyo de otros seminarios de comunidades autónomas, nos permite ya disponer de un primer material sobre este primer nivel de integración. El juego de relaciones entre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, con respecto a la quinta competencia "*civismo*", nos permite describir un primer borrador de lo que puede determinarse como inicio de proyecto curricular de centro.

Este esquema servirá para trabajar las nuevas programaciones, y en este caso, las claves para desarrollar la competencia ciudadana en conexión con cada uno de los elementos curriculares, como ejemplificaremos. Estamos viviendo un debate intenso en los claustros que analizan qué objetivos, contenidos y criterios de evaluación están más relacionados con *la competencia ciudadana, con civismo*, y en ese sentido, qué puede aportar (qué selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación) cada una de las áreas para que ésta competencia clave sea adquirida. Como hemos adelantado, la complejidad actual se debe a que convive en nuestra legislación un diseño tradicional basado en asignaturas, con otro que no hace sino anunciar un nuevo concepto integrador de los elementos del currículum. Se interroga a cada una de las áreas y asignaturas sobre qué selección puede hacerse para fortalecer y hacer posible esta competencia. La propuesta integradora *coloca en plano de igualdad y corresponsabilidad a todas las asignaturas con respecto a civismo*, lo que puede favorecer, al fin, que no sea la jefatura de estudios de un centro educativo la única estructura responsable de diseñar y desarrollar el aprendizaje cívico.

No se trata de definir, desde una propuesta exterior que asesoramos, el proyecto curricular del centro en base a este nivel de relaciones –lo que sin duda sería inadecuado–, sino de entrenar con los centros, en ciclos y departamentos, cuáles serían los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que podrían ser considerados especialmente relevantes para la consecución de las competencias básicas, y en el caso que nos ocupa, qué tareas facilitan la consecución de *niveles altos de competencia cívica*. A partir de este nivel de integración, dispondríamos de una propuesta referente con la que diseñar sencillas programaciones, basadas en tareas, como hemos anunciado.

FIGURA 1 :: Visión operativa (integración de los elementos curriculares obligatorios)
Ejemplificación de la 5ª competencia: social y ciudadana

| NIVEL | OBJETIVOS | CONTENIDOS | CRITERIOS DE EVALUACIÓN |
|--|--|--|---|
| <p>Integrar elementos del currículum con cada una de las competencias.</p> <p>Ejemplificación 5ª competencia</p> | <p>Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, utilizando este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, destacando el protagonismo que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.</p> <p><i>*Continúan todos los objetivos seleccionados en material Atlántida CD y Web.</i></p> | <p>Contenidos comunes: desarrollo de estrategias, destrezas, habilidades y actitudes generales</p> <p>Lectura e interpretación de imágenes y mapas de diferentes escalas, tipos y características.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de la realidad geográfica mediante la observación directa o indirecta. • Interpretación de gráficos y su elaboración a partir de datos. <p><i>*Continúan todos los contenidos seleccionados.</i></p> | <p>Localizar lugares o espacios en un mapa utilizando datos de coordenadas geográficas y obtener información sobre el espacio representado a partir de la leyenda y la simbología, comunicando las conclusiones de forma oral o escrita.(CCSS).</p> <p><i>*Continúan todos los criterios de evaluación seleccionados.</i></p> |

Nivel 2: Una estructura de tareas para un currículum basado en competencias

La interpretación que hemos realizado del concepto de competencias básicas tiene implicaciones importantes para la práctica educativa; probablemente, las dos consecuencias más importantes de esta concepción sean:

- a. La estructura de tareas, al generar las experiencias necesarias para la adquisición de una competencia, se convierte en el centro de nuestra atención.
- b. El contexto en el que se desarrollan las tareas, en la medida en que resulta esencial para el éxito en su realización y, por tanto, en la consecución de la competencia, sitúa al aprendizaje muy lejos de los ejercicios repetitivos propios de una escuela aislada de la realidad. Este tipo de actividades mecánicas estimulan más bien un pensamiento lineal y convergente de bajo nivel cognitivo, frente a una estructura de tareas auténticas que promueven en cambio un pensamiento reflexivo que entraña un mayor grado de complejidad, como veremos.



La búsqueda de las mejores tareas para lograr que el mayor número posible de alumnado adquiera las competencias básicas, constituye el núcleo esencial de cualquier transformación de un diseño curricular para el nuevo currículum. Pues bien, esta averiguación es, en gran medida, un proceso de investigación; esto significa que la exploración de una estructura de tareas no tiene un final prefijado (no es una aplicación), ni tampoco un final incierto (no es una adivinación), sino que es un proceso que requiere someter a consideración distintas propuestas (proyecto y programaciones) para llegar a determinar la estructura de tareas más eficaz.

La búsqueda de la estructura de tareas se ha convertido pues en un apoyo que necesitamos al problema del currículum y, tal cuestión quedó claramente formulada por Stenhouse: *el problema del currículo más sencilla y directamente formulado es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículo concebido o en el papel, con el currículum en clase* (1987).

El concepto de tarea, como viene siendo utilizado en el análisis de la práctica pedagógica y de las situaciones educativas, hace referencia al modo peculiar en que se ordenan las actividades educativas para lograr que el alumnado obtenga de ellas experiencias útiles. *Las tareas configuran situaciones-problemas que cada alumno, o grupos de alumnos, debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares.* El éxito en la resolución de la tarea depende de la movilización que los estudiantes hagan de todos sus recursos disponibles. Tal y como reconoce Gimeno (1988), son las tareas las que *fijan las condiciones en la selección, adquisición, tratamiento, utilización y valoración de los contenidos diversos del currículum.* Las tareas mediatizan el valor formativo de los diseños curriculares haciendo viable la transformación en capacidades y/o competencias de la cultura seleccionada.

Los efectos educativos no se derivan lineal ni directamente de los currículos que desarrollan profesores y alumnos, como si uno y otros tuviesen un contacto estrecho con el mismo o aprendiesen directamente sus contenidos y propuestas. La labor de profesores y de alumnos desarrollando un currículum está mediatizada por las formas de trabajar con él, pues esa mediación es la que condiciona la calidad de la experiencia que se obtiene. Las tareas académicas, básicamente y de forma inmediata, aunque detrás de ellas existan otros determinantes, son las responsables del filtrado de efectos. Los resultados posibles están en función de la congruencia de las tareas con los efectos que se pretenden, de acuerdo con las posibilidades inherentes a las mismas en cuanto a su capacidad de propiciar unos procesos de aprendizaje determinados (Gimeno, 1988, 266).

La experiencia innovadora que realizamos en estos momentos trata de hacer reflexionar al profesorado sobre el tipo de actividad que habitualmente desarrolla en las aulas. El trabajo de asesoramiento con claustros para aterrizar en un día de clase, y en ciclos o departamentos para descifrar en grupo el conjunto de tareas diarias y su relación posible con las competencias, nos ha permitido observar, junto a los docentes implicados, la diferente tipología de tareas o actividades que se diseñan y la dificultad para que la mayor parte de ellas llegue a conseguir cierto nivel de competencia. Es digno de destacar, como caso especial, el agobio que a nuestra

llegada vivía un claustro de un instituto de secundaria, ante el aumento de conflictos y disrupciones en las aulas. La sencilla reflexión sobre qué tipo de actividades se realizaban en las aulas, determinó, entre otras cosas, que la mayor parte de la acción docente no se enfocaba a la mejora de la competencia cívica. Así, se podría concluir que trabajar civismo desde los *partes o expedientes abiertos por la jefatura de estudios* de un centro, en tanto el profesorado realiza, de forma mayoritaria, acciones relacionadas con el contenido académico, y especialmente conceptual, explica en gran parte el origen del problema.

El trabajo que proponemos tiene que ver con la necesidad de distinguir en la práctica docente entre *ejercicios, actividades y tareas sociales*, si deseamos que la acción educativa se dirija a la mejora del nivel competencial que se pretende. La experiencia relacionada con civismo que escenificamos, muestra cómo el propio proceso de construcción de la tarea y su relación con los contenidos y contextos propios, nos facilita un campo de actuación y una estrategia adecuada para superar algunas de las limitaciones que la transversalidad había mostrado.

FIGURA 2 :: Ejemplificación de tareas sociales relevantes, integrando la competencia cívica y otras. El proceso de tarea social, actividades y ejercicios

TAREA SOCIAL
 Elaborar un cartel sobre uso responsable del medio ambiente en el centro, con datos, conclusiones y un lema de limpieza y cuidado.
Competencia cívica, comunicativa, artística, autonomía

CRITERIOS DE TAREA SOCIAL
 Producto relevante, inserto en práctica social, se dirige a la adquisición de competencia

CRITERIOS DE LA ACTIVIDAD
 Respuesta diferenciada, variedad: se dirige al comportamiento y acción del alumnado

CRITERIO DEL EJERCICIO
 Respuesta prefijada, repetida frecuentemente, comprueba la adquisición del contenido

| Actividad 1 | Actividad 2 | Actividad 3 |
|--|--|---------------------------------|
| Pasa un cuestionario de limpieza a varios sujetos del centro | Debate en grupo sobre la limpieza del centro | Elabora conclusiones del debate |

| Ejemplo 1 | Ejemplo 2 | Ejemplo 3 | Ejemplo 4 |
|--|---|--------------------------------------|---|
| Lee el texto de la asamblea en voz alta y con entonación | Identifica oraciones simples y compuestas | Selecciona un cuestionario de la web | Imprime el cuestionario y redacta el título correctamente |



Hemos reconocido, junto al profesorado que el ejercicio aislado, de respuesta mecánica, previamente definida y repetitiva, tiene un alcance muy limitado, si se desconecta de actividad y tarea, dado que sólo logra definir el nivel de adquisición del contenido. Por tanto, el ejercicio debería dar lugar y completarse, a veces transformarse, en lo que denominaremos actividades, por la fuerza renovadora que el sujeto asume cuando aprende haciendo, recreando. Por último, todo ello cobra especial importancia cuando se inserta en una tarea social de la que se deriva un producto relevante. De esta forma, la construcción de la competencia cívica estaría insertada en la actuación de cualquier área y disciplina, que se ocupará de forma consciente en encontrar tareas sociales relevantes en las que integrar sus contenidos, como mostramos en la figura 2. Se tratará por tanto de definir tareas sociales, *tareas "auténticas"*, denominadas por J. Dewey, que integren diferentes competencias básicas, entre ellas civismo. En la construcción de tareas globales, socialmente relevantes, la confluencia de diferentes competencias básicas asegurará también la integración del conocimiento y la corresponsabilidad de diferentes áreas y disciplinas.

Nivel 3: La integración metodológica

Cuando iniciamos nuestro trabajo en el seno del Proyecto Atlántida, para comprender y valorar la incorporación de las competencias básicas a los diseños curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria, éramos conscientes de que su valor educativo, –o lo que es lo mismo, su aportación como factor de mejora–, dependería de su contribución a la transformación de la práctica educativa. Entonces decíamos que las posibles consecuencias de las competencias básicas sobre la práctica docente podrían ser de tres tipos:

- Mantener las prácticas actuales que sean válidas: análisis de concepciones previas, elaboración de proyectos, trabajo en equipo del profesorado, relación familia-centro...
- Modificar algunas prácticas: definir y seleccionar actividades que sólo son útiles en el contexto académico, utilizar el libro de texto como único recurso didáctico, concebir la evaluación como exclusivamente calificación...
- Incorporar algunas prácticas nuevas: analizar las tareas que el profesorado propone a su alumnado, desarrollar tareas compartidas en el currículum formal, informal y no formal...

Ahora añadimos que esas consecuencias nos obligan a sustituir el tradicional proceso intuitivo de la práctica (muy similar al todo vale con el fin de seguir haciendo lo de siempre) por un principio de integración. A nuestro juicio, las competencias básicas, teniendo en cuenta la amplitud y variedad de las tareas que se necesitan para su consecución (dado que son un tipo diferenciado de aprendizaje), requieren la integración consciente y razonada de distintos modelos de enseñanza. Dicho de otro modo, las competencias básicas reclaman el desarrollo de una nueva cultura profesional basada en la voluntad de entendimiento de todos los agentes educativos para crear las condiciones más favorables al aprendizaje ⁽⁵⁾.

5 Esta nueva cultura profesional, que en algún otro trabajo hemos caracterizado, puede verse reforzada si llegamos a concebir la práctica educativa como una forma de *acción comunicativa*, es decir, de una acción orientada hacia el entendimiento de las condiciones que la hacen posible y, por tanto, siempre atenta a su propia mejora.

Somos conscientes, además, que con esta respuesta no hacemos otra cosa que asumir el sabio consejo que John Dewey (2004) nos ofreció en uno de sus últimos trabajos *Experiencia y Educación*. Dewey ya defendía entonces que la oposición entre enseñanza tradicional o enseñanza progresista, enseñanza directa o aprendizaje por descubrimiento, modelo transmisivo o modelo constructivo, etc., había dejado de resultar útil. La lucha entre doctrinas filosóficas no resolvía las necesidades de los docentes y los sujetos de la educación.

Frente a este *principio de oposición*, el práctico Dewey reclamaba un nuevo *principio de integración*, un principio que permitiera determinar el valor educativo de las distintas formas o modelos de enseñanza y que posibilitara, en base a ese valor, construir la práctica educativa más adecuada. Pues bien, en la actualidad, cuando se ha producido una reformulación de los aprendizajes imprescindibles en términos de competencias básicas y se pretende lograr que estos nuevos aprendizajes actúen como factor integrador, la búsqueda de un principio que ayude a determinar el valor educativo de los distintos modos de enseñar vuelve a ser indispensable.

Ahora bien, el principio de integración metodológica requiere una visión suficientemente desarrollada de los distintos modelos de enseñanza, así como una evaluación diagnóstica que ponga de manifiesto tanto sus posibilidades como sus limitaciones, sus compatibilidades como sus incompatibilidades, etc. Esta condición va a poder ser satisfecha gracias al excelente trabajo realizado por Joyce y Weil (1985, 2002) –que tomaremos como referencia–, quienes en sucesivas publicaciones han ido caracterizando cada uno de los modelos de enseñanza.

En este caso la experiencia innovadora que proponemos integra en las tareas cotidianas de las aulas y centros la utilización de distintos enfoques de enseñanza. Por ejemplo, ejemplifica los modelos conductuales junto a las prácticas instructivas más habituales en la acción diaria; se completa con otras prácticas basadas en el tratamiento de la información, próximas al constructivismo, propio del desarrollo de la sociedad democrática; y también con modelos sociales, relacionados con la nueva sociedad diversa y compleja, que aprende entre iguales y diferentes, en procesos de interculturalidad creciente; sin olvidar la apuesta por la educación personalizada cuando se considera oportuno.

Esta integración y convalidación de modelos, que permite debatir cuáles de ellos son los más apropiados para cada tarea y la competencia que se persigue conseguir, supone de hecho un reconocimiento a las diferentes aportaciones de la investigación educativa; asimismo logra un *pacto de entendimiento con el profesorado*: todos somos válidos, y el reto es debatir *cuándo, cómo y para qué*. La propuesta de integración de modelos no olvida, no obstante, que en nuestro sistema educativo actual, por el peso del contenido y la dependencia de un tiempo en el que la información no estaba repartida, sino en enciclopedias y la mente el docente, todavía describe una abrumadora presencia de métodos instructivos que urge equilibrar. A veces, los enseñantes, aún sin ser conscientes de ello, se encuentran anclados en un modelo transmisivo y se ven incapaces de avanzar hacia un enfoque didáctico renovador (López Ruiz, 1999). En otras ocasiones, su práctica docente cotidiana no se corresponde con un determinado modelo o realiza los principios del mismo con excesiva improvisación.



El trabajo dedicado a diagnosticar sus prácticas habituales con los modelos referentes, servirá de indagación tanto personal como grupal y se acompañará de las reflexiones oportunas que permitan definir una metodología común de mínimos, desde la que tendría sentido después establecer estilos y formas personales, con lo que se contextualizaría lo de “cada maestrillo tiene su librillo”. La experiencia de integración curricular pondrá al descubierto por qué algunas prácticas excesivamente instructivas no pueden llegar por sí solas a conseguir competencia cívica, que por su naturaleza estará obligada a gestionarse con modelos más constructivos y sociales, si se desea llegar a la reflexión e interiorización de comportamientos adecuados, más que a la modificación puntual de conductas antisociales.

Por otra parte, el factor dinamizador que hace posible la configuración de la competencia es el pensamiento, mientras que el factor que impulsa esa configuración es la tarea que la persona se propone resolver. Pues bien, el hecho de que la capacidad de pensamiento actúe como factor dinamizador de las competencias, nos lleva a otra idea escasamente desarrollada hasta el momento, pero que puede sembrar algunas inquietudes entre los educadores: *la movilización adecuada de la estructura mental requiere el manejo adecuado de distintos modos de pensamiento.*

Para desarrollar la apuesta, hemos considerado apropiado planificar un trabajo sobre tipología de tareas y los procesos cognitivos: *la forma de dirigir conscientemente el flujo de ideas.* Una vez más hemos acudido al trabajo práctico con el profesorado. Se ha tratado de analizar sus tareas habituales, y hemos concluido, que es necesario profundizar en la naturaleza y entidad de la actividad que se diseña. Estamos atentos a los procesos cognitivos desarrollados en diferentes pruebas, como ocurre en PISA, y hemos llegado a definir una propuesta de *9 modelos de pensamiento* (Moya, 2007), que integrarían los diferentes procesos cognitivos que el conjunto de competencias requiere. De esta forma no será necesario estar atentos a cuáles son las competencias seleccionadas y sus procesos cognitivos para la prueba externa de cada curso escolar, que el Ministerio de Educación y las diferentes Consejerías de Educación de las comunidades autónomas, tienen previsto desarrollar en el sistema educativo español en los próximos cinco años. Haber definido modelos, tales como: el pensamiento reflexivo, crítico, analítico, lógico, analógico, sistémico, creativo, deliberativo, práctico, nos está permitiendo relacionar las tareas, con el tipo de proceso cognitivo más apropiado para cada competencia, *en este caso con civismo.*

A la vez, esta apuesta por los nueve modelos de pensamiento y su integración en las tareas, nos permite estar más atentos al desarrollo diario del currículum en todas las etapas y ciclos, que a la prueba externa que se pasará a cuarto de primaria y segundo de secundaria. No tratamos con ello de obviar la importancia que estas pruebas tienen para diagnosticar y orientar al conjunto del sistema, sino de hacerlas complementarias con la visión de cómo gestiona el profesorado el diseño prescrito y cómo lo vivencia el alumnado, para que ambos puedan ser asesorados, apoyados.

FIGURA 3 ::: Procesos cognitivos y modelos de pensamiento

| TAXONOMÍA DE BLOOM (1956) | PISA, 2003, 2006 | MODOS DE PENSAR |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Memoria • Comprensión • Aplicación • Análisis • Síntesis • Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas <ul style="list-style-type: none"> - Reproducción - Conexión - Reflexión • Comprensión lectora <ul style="list-style-type: none"> - extracción de información; - comprensión general - Interpretación - Reflexión y valoración • Científica <ul style="list-style-type: none"> - Describir, explicar y predecir Entender la investigación científica - Interpretar las pruebas y conclusiones científicas | <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento reflexivo • Pensamiento analítico • Pensamiento lógico • Pensamiento crítico • Pensamiento sistémico • Pensamiento analógico • Pensamiento creativo • Pensamiento deliberativo • Pensamiento práctico |

Nivel 4: La integración del currículo formal, no formal e informal

Finalmente, el cuarto nivel corresponde a la integración de todas aquellas experiencias que pueden vivir los estudiantes tanto en la escuela, como en su familia o en su comunidad (barrio, pueblo o ciudad). La amplia concepción que se indica en la norma que define los diseños curriculares de la enseñanza obligatoria, hace posible, por primera vez, que todas las experiencias puedan ser reconocidas y valoradas.

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas⁽⁶⁾.

6 Real Decreto 1513 de 7 de diciembre, op. cit.



Sin lugar a dudas, esta concepción de las competencias básicas nos obliga a reconsiderar, seriamente, la importancia que para los centros educativos tendrán tanto sus proyectos educativos como sus proyectos curriculares. Como ya hemos mencionado, la educación en valores cívicos y democráticos ha de atravesar todas las actuaciones que se lleven a cabo tanto a nivel de centro como en el marco de cada aula, y en íntima interacción con la comunidad socio-educativa del pueblo, barrio o ciudad. Esta dimensión plural y diversa tiene que reflejarse tanto en el marco organizativo y en el plano didáctico dentro de la escuela, como en los planes y agentes que colaboren desde el entorno.

Las novedosas experiencias que vivimos en estos momentos nos reafirman el principio de Educación Democrática que Atlántida había mostrado en su propuesta de *“Ciudadanía, mucho más que una asignatura”* (Bolívar y Luengo, 2005) y nos certifica el peso de un eje educador escuela-familia-comunidad, base de lo que denominamos currículum global de la ciudadanía.

El currículum global no es un marco único, monocultural y homogéneo para todas las escuelas que configuran un determinado sistema educativo nacional (López Ruiz, 2007). Éste tiene que integrar la creciente diversidad de individuos y culturas en el seno de un entorno mundial plural, cosmopolita y en permanente cambio. Para ello debe reconocer las distintas posiciones o estratos sociales y las diversas identidades culturales (Banks, 2007). De este modo tiene que contemplar, dar cabida e incluir las múltiples voces marginales o incluso ausentes en el marco del currículum oficial (Torres, 2001). *El currículum global* no es, pues, un conocimiento supuestamente objetivo y parcelado en disciplinas estanco que reflejan la cultura hegemónica, sino que *tiene que incorporar ineludiblemente las otras culturas* o grupos étnicos diversos que configuran el rico mosaico de la realidad social. Esta realidad creciente se observa con claridad en diferentes zonas geográficas y comarcas de las comunidades autónomas tanto en España, como en diferentes lugares del espacio europeo, y en general en Latinoamérica, de manera que cada día será más adecuado plantear un currículum oficial abierto, que incorpore las tradiciones y costumbres propias que identifican a los distintos pueblos, en consonancia con valores interculturales que subyacen en los grandes acuerdos internacionales y han servido de *referencia desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

La progresiva exploración y conquista del territorio que delimita el currículum global va pues desde lo local a lo mundial y viceversa, pasando por lo regional, lo nacional y lo continental. El currículum global, en este sentido, puede asemejarse a un diario de difusión nacional que integra diferentes ámbitos: local, regional, nacional e internacional o mundial. Y además, sin perder de vista que su estudio debe reflejar la progresiva imbricación de estas distintas esferas; y por tanto, su inclusión, interdependencia y complementariedad en la *enredada sociedad del conocimiento*.

No cabe duda que un nuevo currículum global así concebido promueve una mejora del conocimiento mutuo y la convivencia entre diversas culturas, al tiempo que contribuye a formar ciudadanos responsables y activos en el marco de la aldea planetaria. Este emergente enfoque de educación cívica e intercultural es clave para que el alumnado diverso y plural de distintos países pueda llegar a adquirir las competencias básicas necesarias para tomar decisiones y realizar acciones que promuevan la *construcción de un mundo más humano, justo y solidario* en el que prime la justicia social y la equidad.

FIGURA 4 ::: Proyecto escuela/familia/comunidad consumo responsable TV

| TAREAS Y MODELO ENSEÑANZA | SELECCIÓN DE OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN | ACCIONES DE ESCUELA FAMILIA Y COMUNIDAD |
|---|---|---|
| <p>TAREA 1 Elabora una lista de tus programas favoritos de televisión y junto a cada uno de ellos expresa las razones por las que te gustan. (LISTADO TV... Y RAZONES)</p> <p><i>Modelos Enseñanza:</i> Pluralidad de métodos, los 3 Conductual, cooperativo, cognitivo</p> | <p>A seleccionar según la programación del año a la hora de establecer el proyecto, y a partir de la planificación previa que realizamos en fichas anteriores, donde describimos las diferentes posibilidades y relaciones entre los elementos del curriculum</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Informa del trabajo en casa, y aprovecha los delegados de aula de familia y el APA para llegar a todos • Anima en casa a realizar el listado de programas favoritos, para que el debate se extienda a la familia |
| <p>TAREA 2 Prepara algunas propuestas para presentarlas como alternativas en el debate que vamos a realizar en clase sobre TV y actividades a desarrollar como alternativa (PARTICIPAR EN UN DEBATE TV Y ALTERNATIVAS)</p> <p><i>Modelos Enseñanza:</i> Idem, los 3 modelos según actividad</p> | <p>Idem</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Gestiona con el APA una asamblea paralela de familia que trate también el tema, e invita a medios locales de TV para realizar un debate similar con protocolo final. • Elabora carteles para una exposición de conclusiones en el centro |
| <p>TAREA 3 Decide y expresa en tu agenda semanal horas y días en que verás la televisión con programas básicos , ocio alternativo y tarea escolar (AGENDA ESCOLAR- OCIO)</p> <p><i>Modelos Enseñanza:</i> Idem, los 3 modelos según actividad</p> | <p>Idem</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Concluye en casa con un acuerdo de familia sobre el uso razonable y limitado de la TV, que integre los horarios de otras alternativas de toda la familia. • Ayuda a elaborar de la agenda digital al APA y al ayuntamiento, con el Consejo de Alumnos o la comisión de expertos informáticos |

**ACTIVIDADES : TIPO, COMPETENCIA Y MODELO PENSAMIENTO**

Has utilizado o has oído alguna vez las expresiones: “telebasura” o “caja tonta”, si es así trata de responder: ¿qué crees que significan?, por qué crees que se utilizan? *CCBB 1 comunicativa*

Diseña algunos sencillos logotipos que sirvan para animar a participar en la campaña por un consumo responsable de la televisión. (internet...) *CCBB cultural y artística- Pensamiento analógico*

¿Crees que el tiempo que estás dedicando a la televisión-internet...- está mejorando tus relaciones con el resto de los miembros de tu familia?, ¿crees que lo que estás “aprendiendo” en la televisión es importante?, ¿hay alguna relación entre lo que estás aprendiendo en la televisión y lo que estas aprendiendo en la escuela? *CCBB 5 Social y ciudadana. Pensamiento reflexivo*

Escribe y expresa tus propias razones para el uso libre o limitado de la TV, *CCBB autonomía. P. lógico*

Completa tu lista de programas favoritos (web, blogs...) con el tiempo que dedicamos a ver cada uno de ellos, horario y razones de tu gusto. *CCBB 2 matemática. P. reflexivo*

Prepara los documentos y los espacios en el aula para realizar el debate sobre el consumo responsable de la TV.(internet, móvil...) *CCBB 3 interacción medio. P. práctico*

Analiza las listas de programas más vistos de tus compañeros, comprueba si hay alguna relación entre el tiempo dedicado a ver TV y los resultados en la escuela *CCBB 5 ciudadana. P. sistémico*

Lee el acuerdo o protocolo suscrito por las televisiones para no emitir determinadas imágenes en horario infantil y subraya las razones por las que se adopta. *CCBB 1 comunicativa. P. crítico*

Redacta con claridad y precisión los criterios que convendría tener en cuenta para decidir sobre el consumo responsable de TV, y prepara tus argumentos para el debate. *CCBB 1 comunicativa. P. deliberativo*

Presenta tus argumentos y propuesta en el Debate y resume en un Acta las conclusiones finales del mismo *CCBB 5 social ciudadana. P. creativo*

Revisa la distribución del tiempo libre que tienes fuera de la escuela y crea una lista con todas las actividades que realizas durante la semana así como el tiempo que dedicas a cada una de ellas. *CCBB 8 autonomía e iniciativa. Pensamiento reflexivo*

Representa gráficamente la secuencia de acciones necesarias para llevar a cabo el proyecto para un consumo responsable. *CCBB 2 matemática. Pensamiento práctico*

Con lo aprendido y sus elementos, organiza una agenda semanal ESCOLAR-OCIO, de actividades que incluya un consumo limitado y responsable de la TV y que te permita desarrollar otras actividades, incluidos deberes del colegio *CCBB 7 aprender a aprender. Pensamiento creativo*

Trata en asambleas de clase de gestionar con los representantes del alumnado y de las familias, del APA , del ayuntamiento, la edición en web de una Agenda formativa con el trabajo realizado, que pueda descargarse y renovarse cada año desde webs y portales del centro para coordinar escuela, familia y ocio. *CCBB 4 digital. P. creativo*

El problema de desarrollo del currículum democrático, que estamos planteando, une en la preocupación a las diferentes apuestas de diseño curricular de los Ministerios de Educación tanto en Europa como en América. La fuerza de las experiencias sociales, culturales y políticas, trata de ser recuperada para su integración en los procesos de aprendizaje. La vida se convierte en sujeto de la educación, como describe una pedagoga argentina en alocución pública ante la UNESCO en París: “Quiero contarles que en este momento, en los tribunales de todas las provincias de mi país, se está juzgando a los militares responsables del genocidio. Creo que el hecho de que los estudiantes vean esto cuando prenden la televisión, cuando escuchan la radio, cuando leen un diario, es una de las formas más honrosas y más efectivas de educar en derechos humanos” (Brawer, 2008). Se trata especialmente de eso: ver, tocar, debatir, vivir lo que es preocupación social, cultural y política en sus términos cívicos. En esta misma línea y en relación con la recuperación de la Memoria, Ricardo Hevia (2004), consultor de la OREALC/ UNESCO Santiago, se congratula de la recuperación de ciertos discursos educativos y recalca la urgente necesidad de recobrar los aprendizajes culturales pertinentes y cotidianos de la comunidad: “Ha debido transcurrir mucho tiempo para empezar a reconocer que, para que los aprendizajes sean significativos, tienen que ser culturalmente pertinentes. Esto tiene que originarse a partir de la cultura cotidiana, en los estudiantes, en su familia.

En esta dirección, estamos promoviendo tareas sobre las diferentes competencias básicas, rescatando pasado e investigando futuro en lo que sería un proceso dialógico entre tradición y vanguardia. Nuestra experiencia anima al conjunto de áreas, departamentos, ciclos y etapas educativas a saltar a la vida en colaboración con el eje escuela-familia-comunidad. Lo hacemos, dando prioridad al asesoramiento a equipos completos de profesionales en experiencias que unen a provincias enteras, como Huelva y Zaragoza, con más de 300 centros educativos viviendo los cuatro niveles de integración que hemos descrito (portal web de Zaragoza: www.competenciasbasicas.net). Completamos la experiencia de asesoramiento destacando el peso de la acción educadora de la familia, que hemos facilitado a través de una *agenda-diario*, elaborada junto a la *Confederación de padres y madres, CEAPA*, que ahora se reelabora para que una vez que sea entendida la relación entre tareas de la casa y las competencias básicas, se realicen apuestas colaborativas en los centros, animando a las disciplinas a cobrar vitalidad, con proyectos sencillos. Del mismo modo vivimos otras experiencias en el plano social, tal y como pretendemos en innovaciones como la desarrollada junto al Cabildo de la isla de Gran Canaria (Web: www.grancanaria.com), con quien compartimos la tentativa de convertir sus programas de actividades extraescolares en un campo de entrenamiento en competencias, abandonando el activismo de los programas sociales, sin enfoque concreto. Los ayuntamientos de la isla que comparten con el Cabildo el programa se han comprometido a elaborar proyectos por competencias donde antes sólo existía activismo redundante. En este caso, algunas corporaciones locales han aprovechado su presupuesto habitual para trabajar con alumnado absentista, ejemplos de proyectos basados en competencias, a través de tareas relevantes como la creación de *la radio de barrio*, *el periódico local*, o *grupos de teatro escolar*. Resulta evidente que este planteamiento innovador integra la competencia en cuestión recomponiendo y mejorando la red asociativa y cívica del propio contexto, a la vez que desarrolla otras competencias como la artística o la iniciativa personal.



Como se trata de favorecer la acción conjunta de escuela-familia-comunidad –tal y como han mostrado las matrices trabajadas en diferentes ocasiones por el grupo liderado por la OREALC/UNESCO Santiago, MEPSY, y IIDH en las diferentes Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación y Cultura de Paz–, consideramos que la mejor contribución que podemos realizar al debate permanente de integración de valores y contenidos, es mostrar el peso de estas experiencias innovadoras. Con ese objetivo construimos pequeños proyectos como el que mostramos a continuación, referido al consumo responsable de la televisión. (ver figura 4)

A MODO DE CONCLUSIONES: LIMITACIONES Y POSIBILIDADES

Será a través de tareas sociales como las mostradas, que se diseñen habitualmente desde cualquier área y asignatura, de innovadores proyectos compartidos, tanto en familia como en la calle con agentes culturales y sociales, como lograremos avanzar en la mejora de la competencia ciudadana y cívica. Las disciplinas y áreas deben iniciar una reflexión sobre su importante peso a la hora de reformular el currículum real, el que se vive en las aulas. Trabajamos también, siguiendo otras experiencias como las del *Marco Europeo de las Lenguas* y su apuesta por el portafolio, que integrará en la biografía el conjunto de experiencias del alumnado sobre competencia comunicativa (leer, conversar, escribir, debatir), que debe favorecer nuevas formas de certificación y homologación de conocimientos.

En definitiva, el camino para definir las nuevas propuestas curriculares se verá favorecido si llegamos a formular de manera acertada las “*diez o quince posibles tareas sociales*” relacionadas con cada una de las competencias básicas –algunas de ellas integradas en diferentes tareas–, de forma que podamos descifrar el itinerario formativo, que a modo de biografía curricular el alumnado vaya configurando. Será oportuno, por tanto, aterrizando en la competencia que nos ocupa, tratar de encontrar las claves que nos permitan configurar *una biografía escolar que identifique experiencias básicas de aprendizaje cívico*, tales como:

- Trabajos sociales de compromiso con el municipio, el barrio: salud, igualdad, etc.
- Incorporación a algún proyecto de protección y conservación del medio ambiente.
- Presencia y actividad en campañas de integración de minorías.
- Colaboración con diferentes ONGD.
- Experiencias de voluntariado, de mediación en conflictos.
- Participación en procesos de construcción de normativas cívicas en el entorno.
- Compromiso con responsabilidades en el centro: delegados y delegadas de aula, representantes en Juntas de alumnado, miembro del Consejo Escolar.
- Entre otras.

De este modo se podría configurar el itinerario cívico del currículum renovado que estamos tratando de identificar. A experiencias como las descritas dedicamos una gran parte de nuestra actividad innovadora, conscientes de su limitación inicial, si no se convierte el reto en debate

social, político y profesional compartido, pero no renunciamos a reconocer que empezamos a fortalecer una nueva fase de la educación democrática, y un renovado enfoque del diseño curricular, que ha aprendido de errores anteriores, y que necesita indagar procesos basados en *experiencias educativas relevantes que liguen el marco escolar al ámbito social*.

El reto de integración curricular está servido: numerosos proyectos sociales vienen desarrollando ya el enfoque planteado, un importante grupo de experiencias de aula apuntan en esta línea, pero ahora se trata de reformular diseño y desarrollo curricular, de forma que esta apuesta educativa pueda ser debatida y orientada desde la práctica del aula por el conjunto del sistema educativo. Terminamos con el llamamiento a favorecer espacios de debate y lugares de encuentro entre los diferentes esfuerzos que grupos de innovación realizan, y administraciones públicas gestionan; volvemos a poner en pie la necesidad de dinamizar portales y redes interministeriales, intergrupales, etc., como hacemos desde hace varios años, uniendo la innovación de nuestro país en *innova.usal.es*, que se abre a las colaboraciones de otros foros y entidades.



BIBLIOGRAFÍA

- BANKS J. A., *Educating Citizens in a Multicultural Society*, New York, Teachers College Press, 2007.
- BEANE J.A., *La integración del currículum*. Madrid, Morata, 2005.
- BERNESTEIN B., *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Morata. Madrid, 1998.
- BOLÍVAR A., *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*, Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 1998.
- BOLÍVAR y F. LUENGO, "Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de educación para ciudadanía", en F. Luengo (coord.): *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid, Proyecto Atlántida, 2005.
- BOLÍVAR A. y GUARRO, A. (Coords.), *Educación y cultura democráticas: Proyecto Atlántida*. Madrid, Wolters Kluwer, 2007.
- BOLÍVAR, A. y MOYA, J. (eds.) *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*, Carpeta "Construyendo ciudadanía", Madrid, Proyecto Atlántida, Disponible en < <http://innova.usal.es/courses/CL8b31/>>, Últimos materiales Atlántida, 2007, consultado por última vez el 28 de abril de 2009.
- BRUNER J., *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor. (1997).
- CARBONELL J., *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*, Madrid, Morata, 2001.
- COLL C., "Redefinir lo básico en la educación básica", *Cuadernos de Pedagogía*, 339 octubre, 2004.
- COLL, E., "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 2006, Disponible en <<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>>, consultado por última vez el 28 de abril de 2009.
- COLL C. y MARTIN E., *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*, Santiago de Chile, Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC, 2006.
- DELORS, J., *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/UNESCO, 1996.
- DEWEY J., *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995.
- DEWEY J., *Experiencia y Educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.
- DUBET F., *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris, Seuil, 2004.
- DUBET F. y MARTUCCELLI, D., *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada, 2000.
- ESCUADERO J.M., *Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos*, Boletín de la RED-U, número Extra 2, 2008.
- FEITO R. y LÓPEZ RUIZ, J. I. (Coords.), *Construyendo escuelas democráticas*, Barcelona, Hipatia, 2008.
- FERNÁNDEZ ENGUITA M., *Reforma educativa, desigualdad social e inercia constitucional. La Enseñanza Secundaria en España*, Barcelona, Laia, 1987.
- FERNÁNDEZ ENGUITA M., "El aprendizaje de lo social. Educación y Sociedad", N° 8, 1991, recogido en su libro: *Poder y participación en el sistema educativo*, Barcelona, Paidós, 1992.
- FIERRO M.C. Y CARVAJAL P., *Mirar la práctica docente desde los valores*, México, Gedisa, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN J., *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1988.
- GIMENO J., *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata, 2001.
- GIMENO J., "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", 2008, en Gimeno Sacristán J. y otros (comp.), *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Ediciones Morata, 2008.
- GUARRO A., *Currículum y democracia. Por un cambio en la cultura escolar*, Barcelona, Octaedro, 2002.
- HEVIA R., *¿Educar para la memoria? VI Seminario sobre Patrimonio cultural*, 2004, documento electrónico, en < http://www.dibam.cl/seminario_2004/pdf/capt_03_seminario.pdf>, consultado por última vez el 28 de abril de 2009.
- JOYCE B., Y WEILL M., *Modelos de enseñanza*, Madrid, Anaya, 1985.
- JOYCE B., WEILL M. y CALHOUN E., *Modelos de enseñanza*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- LÓPEZ RUIZ J.I., *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*, Málaga, Aljibe, 1999.
- LÓPEZ RUIZ J.I., *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*, Málaga, Aljibe, 2000.

- LÓPEZ RUIZ J.I., *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*, Málaga, Aljibe, 2005.
- LÓPEZ RUIZ J.I., El currículum global de la ciudadanía en la sociedad de la información, en A. Bolívar y A. Guarro (Coords.), *Educación y cultura democráticas: Proyecto Atlántida*. Madrid, Wolters Kluwer, 2007.
- LÓPEZ RUIZ J.I., "Innovar desde la base: Construir unidades didácticas globales en la sociedad de la información", *Investigación en la Escuela*, 66, 2008.
- LUENGO F. y LÓPEZ RUIZ J.I., "Bases organizativas y curriculares del modelo democrático y comunitario", en F. Luengo y J. Moya (Eds.), *Escuela, familia, comunidad. Claves para la acción*, Madrid, Wolters Kluwer, 2008.
- LUENGO F. y MOYA J., (Coords.) *Escuela, familia, comunidad, claves para la acción*, Madrid, Wolters Kluwer, 2008.
- MARA B. y CAMPELO A., *Promoción de la Educación en Derechos Humanos (EDH): como una cuestión específica o como tema transversal*", Documento UNESCO, conmemoración del 60º aniversario de la Declaración Universal de Derechos los Humanos, París, 2008, documento en web Atlántida, < www.proyecto-atlantida.org.>, consultado por última vez el 28 de abril de 2009.
- MORENO J. M., y LUENGO F., (Coords.), *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*, Madrid, Wolters Kluwer, 2007.
- MOYA J., *Reforma educativa y currículo escolar*, Las Palmas de Gran Canaria, Ediciones Librería Nogal, 1993.
- MOYA J., "Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía", En Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.), *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid, Wolters Kluwer, 2007.
- MOYA J., *Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo*, Revista Currículum, 21, 2008.
- OCDE-DeSeCo, "Definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations". Strategy paper, 2002, Disponible online en la página web de DeSeCo <www.deseco.admin.ch>, consultada por última vez el 28 de abril de 2009.
- OCDE - PISA 2006, *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*, Madrid, Santillana Educación, 2006.
- PÉREZ GÓMEZ A.I., "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia", en J. Gimeno y A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ A.I., "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción", en Gimeno Sacristán, J. y otros (comp.), *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Ediciones Morata, 2008.
- PERRENOUD P.H., *La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo*, 2004.
- PROYECTO ATLÁNTIDA, Ciudadanía mucho más que una asignatura, 2005, en la web <www.proyecto-atlantida.org.>, consultado por última vez el 28 de abril de 2009.
- PROYECTO ATLÁNTIDA, *Documento Ciudadanía y Convivencia y Actos de conciliación*, 2004, en la Web <www.proyecto-atlantida.org.>, consultado por última vez el 28 de abril de 2009.
- Real Decreto 1513 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, Madrid, 2006, versión electrónica, < http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1513-2006.html>, consultada por última vez el 28 de abril de 2009.
- RICHEN D.S. Y SALGANIK H. (comp.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, Málaga, Aljibe, 2006.
- RYCHEN D.S. Y SALGANIK L.H., *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, FCE, 2004.
- SARRAMONA J., *Las competencias básicas en la educación obligatoria*, Barcelona, Ediciones CEAC, 2004.
- STENHOUSE L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1997.
- THELOT C., (presidente), *Pour la réussite de tous les élèves, Rapport du débat national sur l'avenir de l'école*, Paris, La Documentation Française, 2004, Disponible en <http://www.debatnational.education.fr/>, consultado por última vez el 28 de abril de 2009.
- TIANA A., "Developing key competencies in education systems: some lessons from international studies and national experiences", en D. S. Rychen y A. Tiana, *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*, UNESCO, International Bureau of Education (IBE), 2004.
- TEDESCO J.C., *El nuevo pacto educativo. Educación. Competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya, 1995.



TORRES J., *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata, 1994.

TORRES J., *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 2001.

TEDESCO J.C., *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya, 1995.

VERA J., Y ESTEVE J.M., *Un examen a la cultura escolar*, Barcelona, Octaedro, 2001.

YUS RAMOS R., *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*, Barcelona, Graó, 1996.

PRESENTACIÓN

GESTION ÉTICA DE LA ESCUELA DESDE Y PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR ⁽¹⁾

MARÍA CECILIA FIERRO EVANS :: UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA :: LEÓN, MÉXICO

A lo largo de esta jornada de trabajo hemos sido partícipes de una gran diversidad de voces que desde variados ángulos reflexionan sobre los esfuerzos institucionales implicados en el diseño, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de propuestas de educación en valores y para los derechos humanos en distintos países de América Latina. En este contexto agradezco la oportunidad de expresar una voz más, desde la investigación, la cual en ocasiones se aprecia muy alejada de las preocupaciones que se viven en las escuelas o tan ocupada por su propia ortodoxia, que al momento de tomar las decisiones y de asignar los recursos en esta materia, su aporte parece diluirse. Esto debilita la necesaria contribución de la investigación al diseño de políticas públicas para la transformación de nuestras escuelas y sociedades.

La dimensión de análisis que corresponde ahora abordar tiene que ver con el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas en distintos espacios escolares: aula, trabajo colegiado y participación de los padres. Compartiré algunas reflexiones e interrogantes derivados de la experiencia de trabajo en formación de docentes y directivos escolares en los campos de desarrollo moral y gestión ética de la escuela. El camino recorrido me ha llevado a enfocar este enorme reto de la formación en valores para la democracia, no solamente como un asunto de innovación, formación y gestión, sino principalmente como un tema relativo a intervenir en el orden moral subyacente de la escuela. Es decir, como un proceso de cambio cultural con fuertes implicaciones ético-políticas.

EDUCACIÓN EN VALORES PARA LA DEMOCRACIA COMO INTERVENCIÓN EN EL ORDEN MORAL SUBYACENTE EN LA ESCUELA

Entiendo por orden moral el proceso continuo de construcción y renegociación a nivel local, de la comprensión, por parte de los agentes, del orden que delinea reglas, responsabilidades y atribuciones (Kurri, 2005), en la trama de procesos cotidianos de la vida

1 Ponencia presentada en las III Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación y Cultura de Paz, OREALC/UNESCO Santiago, Instituto Interamericano de Derechos Humanos y Ministerio de Educación Política Social y Deporte de España, San José Costa Rica, 26 de noviembre de 2008.



escolar. La manera de entender y desenvolverse en aquello considerado como el ámbito de la propia actuación; a quién y sobre qué asuntos se asume que es preciso rendir cuentas; las tareas y procesos de las que se considera responsable cada cual. Pero sobre todo, a quién se considera interlocutor legítimo de ese “nosotros”, con quienes se construye el sentido de las propias acciones, son todos atributos que están implicados en el fondo de las conversaciones e interacciones cotidianas. De ahí la importancia de reconocer e intervenir explícitamente en este ámbito.

Si consideramos la democracia como un modo y una cultura de vida, como “un sistema de relaciones humanas fundado en una legalidad aceptada por todos, dentro de la que se resuelven los conflictos y a la vez se expresan aquellos valores que sustentan los derechos humanos: la igualdad, la equidad, la solidaridad y la justicia, la libertad, la tolerancia a la diversidad y el respeto mutuo”⁽²⁾, entonces se hace necesario interpelar de fondo los criterios y formas de organización de la escuela tal como opera en el ámbito latinoamericano con vistas a impulsar la construcción de un nuevo orden de relaciones.

Si la EDH no tuviese estos propósitos tan ambiciosos, la formación en este campo sería un asunto relativo a un campo disciplinar específico, como cualquier otro ámbito del currículo. Sin embargo, lo nuestro, como señala Ricardo Hevia al hablar de la misión de la UNESCO, tiene en el centro de sus propósitos “generar la paz en la mente de las personas”. Y esto supone hacernos cargo del “sujeto entero” (Heller, 1977), admitiendo las múltiples definiciones que adquiere en la vida cotidiana: el sujeto que es trabajador, ciudadano, agremiado, ama de casa, padre o madre de familia... y no solamente al sujeto entero, sino a la institución en su conjunto. Ésta será la unidad de análisis e intervención por tratarse de un campo que nos remite a la forma en que convivimos y aprendemos unos de otros en diversos espacios escolares.

Considerar la educación en derechos humanos como un tema relativo a intervenir en el orden moral subyacente de la escuela tiene algunas implicaciones que pueden ser consideradas en el diseño de políticas y propuestas de intervención:

RECONOCER LA COTIDIANIDAD ESCOLAR COMO EL ÁMBITO PRIVILEGIADO A TRAVÉS DEL CUAL TRANSCURRE LA FORMACIÓN EN VALORES Y DEMOCRACIA

Considerada la EDH como asunto relativo al orden moral subyacente, la convivencia escolar aparece como el ámbito central para la reflexión, resignificación e intervención, enlazando así diversos procesos del quehacer educativo: la manera de establecer prioridades, operar procesos, formular y hacer cumplir normas tanto explícitas como implícitas; las rutinas y rituales del trabajo en aula; las tradiciones que se conservan, enriquecen y recrean. Los

2 Documento “Visión del IIDH sobre los derechos humanos y la democracia y sobre su misión”, San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1998, citado en Rodino A.M., *Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas*, San José, Costa Rica, IIDH, 2003.

mecanismos habituales para atender los conflictos, las formas de relacionarse entre pares, con las autoridades y con los padres y madres de familia. Todo ello, al expresar una determinada cultura escolar da cuenta de un determinado orden moral que subyace a dichas interacciones y valoraciones. Trabajar por construir la paz, la equidad, la inclusión, el respeto, la solidaridad, no puede hacerse sino desde este gran continente de las interacciones que es la convivencia escolar. Teniendo en cuenta esta complejidad, la *reflexión y deliberación sobre el acontecer cotidiano de la escuela* cobra relevancia por cuanto representa una vía imprescindible para configurar verdaderas comunidades reflexivas de profesionales entre los docentes y directivos, dando un nuevo sentido a la colegialidad y haciendo explícito, y en consecuencia susceptible de análisis, el conocimiento por el cual el docente “resuelve situaciones profesionales de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores” (Schön, 1998, 138). Se trata de desentrañar los sentidos profundos que subyacen a la acción cotidiana y a la reflexión sobre la misma con vistas a intervenir en el curso de las prácticas.

SI LA COTIDIANIDAD ES EL ÁMBITO PRIVILEGIADO DE LA FORMACIÓN VALORAL, APUNTAR A LA RECUPERACIÓN DE LA ESCUELA COMO UNA VERDADERA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, EXPRESADA EN UNA REAL Y OPERANTE RESPONSABILIDAD EN EL APRENDIZAJE DE OTROS, ES SU PROPÓSITO CENTRAL

Más que referir a una tarea que se añade al encargo fundamental de la escuela, la educación en derechos humanos ha de contribuir a fortalecer la misión fundamental de la escuela como “un lugar que hace realidad el derecho de aprender de cada uno de los niños y que aporta a la construcción de una sociedad democrática” (Sato Manabu, 2008). Recuperar la dimensión pública del quehacer docente y de la escuela constituye, en consecuencia, una tarea central en este campo.

“La filosofía del beneficio público” es un concepto espacial y significa que el espacio de la escuela y las aulas esté abierto hacia dentro y hacia fuera y así, mediante la comunicación basada en el diálogo se hable de distintas formas de vivir y se intercambien diversos modos de pensar”. ...La “comunidad para el aprendizaje” que propongo se basa en una relación en la que se escucha mutuamente la voz del otro. El punto de partida del aprendizaje es “escuchar la voz del otro” (Sato Manabu, 2008, 3).

La idea central y originaria de comunidad de prácticas surge del reconocimiento de que el aprendizaje ocurre a través de espacios *de participación compartidos* con otros, en los cuales todos juegan un papel activo si bien asumen tareas asimétricas en una actividad sociocultural (Rogoff, 1994). De ahí que la noción de aprendizaje situado sea central para comprender cómo se configuran y operan las comunidades de practicantes (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001).

Las escuelas son en su acontecer diario comunidades de practicantes para la convivencia presente y futura, si bien muy excepcionalmente logran configurarse como comunidades de



aprendizaje. No obstante la referencia a comunidades de aprendizaje desde el discurso de las reformas de los 90, en el sistema educativo en América Latina prevalece un orden de prioridades que debilita la asunción de responsabilidad en el aprendizaje del alumno por parte de los agentes educativos. Un conjunto de condiciones del sistema antepone la prioridad administrativa y laboral en los quehaceres cotidianos de la escuela, lo que conlleva un alejamiento gradual de la perspectiva del alumno y su educación para los propios docentes, problema que las más de las veces pasa inadvertido (Fierro, 2006). De ahí que impulsar “la construcción compartida de sentidos para la educación...a través de instancias que favorezcan otras formas de interacción que permitan “aprender a trabajar juntos” sería el sentido del desarrollo de “comunidades de práctica para promover el trabajo en equipo” (Braslavsky y Acosta, 2006, 40).

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS PUEDE AVANZAR EN LA MEDIDA EN QUE CONTRIBUYE DE MANERA SIGNIFICATIVA AL DESARROLLO DE LA MORALIDAD DE LOS MIEMBROS DE LA ESCUELA, DOCENTES, DIRECTIVOS, ALUMNADO

En ello radica la posibilidad de influir en la gestión ética de la institución escolar en su conjunto. Si la cotidianidad escolar es el ámbito privilegiado de la educación en derechos humanos, estará necesariamente anclada, como señalamos, en las interacciones entre docentes y alumnos, en las prácticas pedagógicas, en la gestión de normativas, en los espacios de participación que convocan a alumnos, docentes, padres y madres de familia. Lo anterior lleva a colocar al centro de la formación en valores el problema de *cómo apoyar el desarrollo de la moralidad de los docentes en el contexto de su desempeño profesional y de la institución escolar*, y no únicamente el cómo capacitarlos en el manejo de programas curriculares específicos.

La perspectiva sociocultural sobre desarrollo moral enfocará este problema como un asunto relativo al desarrollo de habilidades y agencia para actuar de manera reflexiva y propositiva en determinados contenidos. Hacerse *responsable* es entendido, como ser capaz de construir *significados* relativos a la acción moral, es decir, ser hábil, capaz de responder con significados morales ante los desafíos de situaciones presentes (Crawford, 2001).

Esto inevitablemente representa la exigencia de desarrollar procesos cara a cara que verdaderamente interpelen a los docentes y sus prácticas pedagógicas.

COLOCAR COMO EJE DE ANÁLISIS LOS PROCESOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR RESALTA LA IMPORTANCIA DE APOYAR EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN DE PARTE DE LOS AGENTES EDUCATIVOS COMO VÍA PARA CONSTRUIR RESPONSABILIDAD PROFESIONAL

Así los esfuerzos sobre educación en valores y derechos humanos hacen propios, sin por ello perder su especificidad, los grandes retos y tensiones sobre calidad y equidad educativas.

“Existe una necesidad de formación que puede denominarse “básica” para la gestión y las políticas educativas que debe alcanzar a todos los actores que intervienen en educación. Esa formación básica consiste en el desarrollo de ciertas competencias, o saberes clave para la gestión de los sistemas educativos...Ellos son: (1) saber analizar las situaciones para la toma de decisiones, (2) saber manejar conflictos, (3) saber comunicar, (4) saber liderar para la creación de sentido y (5) saber conducir un equipo de trabajo y trabajar como parte de ese equipo, ya que la competencia individual es cada vez más la resultante de una competencia colectiva” (Braslavsky y Acosta, 2006, 30-31).

Las investigaciones sobre ética profesional ayudan a responder por qué el desarrollo de competencias para la gestión equivale a construir sentido y contenido sobre ética profesional. El núcleo de valores para el ejercicio profesional de acuerdo con Hirsch (2006) se configura alrededor de tres núcleos fundamentales: la *autonomía*, como la capacidad personal de tomar decisiones en el ejercicio de la profesión. La *responsabilidad* como “hacerse cargo”, esto es, responder de las propias acciones ante los otros y ante uno mismo, derivada no de una obligación impuesta, sino reconocida por los propios profesionales. Y la *competencia profesional* como manejo de los conocimientos, destrezas y actitudes para prestar un servicio, lo que permite resolver los problemas propios del trabajo que se realiza (Hirsch, 2003).

Analizada desde esta óptica la ética profesional, el desarrollo de competencias para la gestión equivale a construir las bases para un ejercicio autónomo y responsable. Por otra parte, nos permite situar el asunto del *ethos* profesional como un problema de *culturas profesionales* y no de sujetos individuales que se relacionan con principios genéricos de la profesión; elevar el nivel ético de la profesión magisterial quedará planteado como el esfuerzo por comprender e influir en las culturas profesionales, desde dentro y desde abajo. Una tarea prioritaria al respecto queda claramente formulada como contribuir al tránsito entre una ética magisterial que por diversos factores puede mantener un frágil contenido educativo, hacia un *ethos* auténticamente profesional.

LA RUTA DE VIAJE: CONSTRUIR LA GESTIÓN ÉTICA DE LA ESCUELA COMO PROYECTO DEL DIRECTIVO JUNTO CON EL COLECTIVO DOCENTE ⁽³⁾

¿Quién puede liderar procesos de reflexión e intervención tan ambiciosos, toda vez que hemos reconocido las implicaciones de asumir la cotidianidad y las prácticas como el asidero de la formación en valores? Esta pregunta admite diversas respuestas. En medio de la amplia gama de estrategias y propuestas en el curso en América Latina, compartiré los trazos

3 Las investigaciones a que haré referencia están enmarcadas principalmente en el Programa Institucional de Educación y Valores. Universidad Iberoamericana León (1999-2009).



generales de un enfoque centrado en *construir responsabilidad en la convivencia escolar*, el cual dirige sus esfuerzos al colectivo docente, lo que supone a su vez poner especial énfasis en la figura del directivo.

En la literatura sobre directivos escolares y liderazgo ético de las últimas décadas, son pocos los trabajos que se han ocupado de recoger las dimensiones éticas implícitas en las acciones de los directivos escolares (Murillo, et. AL., 1999). Se observa que los aspectos éticos de las instituciones educativas suelen quedar establecidos en los más genéricos términos sin que se aprecie su vinculación con las políticas educativas o con las acciones y prácticas cotidianas. Estudiosos de campo coinciden en afirmar la necesidad de *atender las dimensiones éticas de la dirección escolar y apoyar* en los directivos su capacidad de resolver conflictos de valores relativos a su práctica profesional⁽⁴⁾.

Enfocada desde la convivencia escolar, la gestión ética del directivo tiene que ver con los esfuerzos tendientes a impulsar en sus escuelas el tránsito de una asociación circunstancial de docentes que coinciden en un espacio y un tiempo, a una comunidad de profesionales que comparte un vínculo ético: la educación. Construir este vínculo ético es el propósito de la intervención directiva en la escuela, lo cual convoca a asumir a través de las prácticas normativas, de enseñanza, de vinculación, de solución de conflictos, una real y operante responsabilidad en el aprendizaje. Esta ruta de viaje contemplará el desarrollo de un conjunto de herramientas socio-afectivas y éticas en todos los miembros de la escuela, teniendo como horizonte el esfuerzo por hacerse *escuela-con responsabilidad en el aprendizaje* de cada uno de sus miembros. Un lugar de acogida y hospitalidad (Bárcena y Melich, 2000).

Sin embargo, sabemos que los directivos parecen ocupados de otras cosas y se reconocen abrumados por tareas que les demanda la administración. Les preocupa y ocupa que su escuela “funcione” y reconocen que su atención descansa en atender situaciones e imponderables de la más diversa índole. Invierten una considerable cantidad de energía en hacerse cargo de situaciones de incumplimiento laboral de docentes y/o personal de la escuela. Así también los ocupa la atención de problemas de comportamiento de alumnos, cuando no son resueltos en las aulas. Llegan a manos del directivo situaciones muy diversas de la relación con padres de familia, no pocas de las cuales versan sobre el trato que los docentes dispensan a los alumnos. Conflictos derivados de la integración de niños con necesidades educativas especiales ocupan un lugar especial en este paisaje, dada la dificultad de configurar un ambiente de aceptación así como el no disponer de herramientas pedagógicas que permitan hacer las adecuaciones curriculares o físicas para su integración en las aulas. La participación de la escuela en actividades administrativas, culturales o innovaciones organizadas por otras instancias es también fuente de tensiones y tareas para el directivo de la misma forma que el manejo de documentos oficiales y estadística de la escuela. Un lugar especial lo tienen los conflictos derivados de problemas sindicales e interpersonales entre docentes u otros agentes al interior de la escuela (Fierro 2006).

4 Consultar la bibliografía de Haynes 2002, Campbell 1997, Begley 1999, Kirby –et. AL.- 1990 y West 1993.

En este orden de cosas sería un despropósito considerar la educación en valores como una tarea y un asunto más para el director. Si así lo fuera, no podríamos esperar que contara con mayor atención que la destinada a todo aquél conjunto de propuestas y proyectos que inundan y dispersan la energía de los docentes en la escuela. Se trata más bien de resignificar todo aquel conjunto de espacios de convivencia con vistas a imprimir en ellos una orientación bien definida alrededor de la educación. El liderazgo ético del director se basa en una simple premisa: *construir responsabilidad en la gestión escolar*.

PRIMER MOMENTO: VOLVER LA MIRADA AL ACONTECER COTIDIANO DE LA ESCUELA ⁽⁵⁾

El espíritu de este primer momento del proceso lo expresa de manera muy precisa un poema de Bertolt Brecht:

*Habéis asistido a lo cotidiano, a lo que sucede cada día.
Pero os declaramos: Aquello que no es raro encontrarlo extraño.
Lo que es habitual, halladlo inexplicable.
Que lo común os asombre, que la regla os parezca un abuso.
Y allí donde deis con el abuso, ponedle remedio.*

¿De qué se trata para el directivo y los docentes? De iniciar un ejercicio de reconocimiento de lo que sucede en la vida diaria de su escuela, simplemente armados de una libreta de notas y de la disposición para introducirse en un ámbito familiar, sí, pero seguramente desconocido en no pocos sentidos. De ahí la gran ruta de búsqueda que se ofrece.

Esto tal como hemos señalado, supone desprivatizar el salón de clases como ha propuesto el ideólogo de una relevante reforma educativa en el Japón:

“No puede formar parte de la reforma de la escuela pública ningún docente que no esté dispuesto a abrir su aula al menos una vez al año, aun si él o ella desarrolla una excelente práctica. Porque al hacerlo, él o ella privatiza a sus estudiantes, su clase, su escuela y su profesión. Por ello, abrir los salones de clase debe ser el primer paso de la renovación de la escuela” (Sato Manabu, 2008).

Abrir las aulas y espacios escolares tiene una pregunta en mente al inicio: ¿qué sucede en esta situación humana? Vivir la escuela desde el fondo del salón de clases; observar lo que hacen las personas que allí conviven: cómo se mueven, qué dicen, cómo se relacionan entre sí... Todo ello va configurando una vivencia personal, irremplazable para el observador por

5 Este apartado retoma algunos de los resultados de la investigación de Fierro y Carbajal (2003) y reflexiona sobre el proceso de formación de directivos escolares asociado a dicha investigación, durante los años 2000-2006.



la cual cobran visibilidad aquellos sujetos, niños, niñas, jóvenes que, desde la oficina del directivo, no son sino parte de un colectivo anónimo llamado “alumnado”. Desde un pupitre en la escuela, se vive la escuela de otra manera. Cada niño, cada niña es un rostro, una persona única. De ahí la posibilidad de que emerja un incipiente sentido de empatía, de capacidad de considerar las situaciones desde el punto de vista de otra persona.

El acontecer registrado se torna en la materia prima para formular diversos interrogantes, por ejemplo: ¿Qué normas son establecidas como pautas para la convivencia en los salones de clase y otros espacios escolares? ¿De qué manera se hacen cumplir las normas en esta escuela? Esto ha llevado a directivos y docentes a preguntarse, quizás por vez primera, cuáles son los códigos éticos con los que la escuela está formando a los alumnos a través de sus prácticas diarias. Ya no se trata de elaborar un documento sobre “normas de clase” para ser entregado a la administración, sino de un cuestionamiento significativo, vital, que tiene que ver con lo que cada uno hace día con día.

Otro tema muy relevante que surge en cuanto un directivo junto con los docentes se sienta como observador en espacios de recreos, salones de clase, tiene que ver con el tipo de interacciones que se viven al interior de la escuela. Una noción fundamental que modifica, en no pocos casos, creencias previas, tiene que ver con la naturaleza de los valores, considerados tradicionalmente como un asunto enclavado “en las alturas” y alejado del trajín de cada día. Los observadores atentos van reconociendo que los valores permean todas las declaraciones y prácticas pedagógicas; están detrás del énfasis otorgado a determinadas asignaturas o temas por sobre otros, la evaluación del aprendizaje, la distribución de sanciones y elogios a los alumnos, la convivencia informal. Se aprecia que más allá de las declaraciones, los valores personales de los docentes se expresan en las formas de trato hacia la persona del alumno, que pueden ir de la exhortación a la recriminación; de la aplicación de consecuencias al castigo corporal, de la felicitación, al insulto. Esta consideración representa una revolución conceptual, ética puesto que aparece en escena un ámbito de actuación no considerado antes: “Nunca había pensado que mi quehacer como directivo tuviera alguna implicación ética”.

El tema de los valores no sólo aparece permeando la vida toda de la escuela, sino que se aprecia en toda su complejidad evidenciando la insuficiencia de aproximaciones que reducen la formación en este campo a un conjunto de prescripciones, ejercicios o campañas periódicas. La falta de un “manual de procedimientos” que resuelva “los problemas” es el llamado a configurar un verdadero espacio de reflexión en la escuela que permita desentrañar la complejidad de los problemas situados “en las tierras bajas del pantano”, siguiendo la metáfora de Schön:

“En la variopinta topográfica de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación... En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica... La paradoja es que los problemas de las tierras altas tienen mayor interés técnico que social, mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana” (Schön, 1992).

Las preguntas sobre la gestión ética de la escuela se siguen inevitablemente una tras otra, desacomodando ideas previas; aportando información que suscita nuevos interrogantes. Así, un proceso sencillo de observación en aula aporta información valiosa para llevar al espacio colegiado de la escuela una nueva reflexión: ¿qué significa esto de la formación valoral en la vida cotidiana de la escuela?, ¿qué contenidos adquiere dicha formación en esta escuela en particular en función de las prácticas observadas? Queda planteada para el colectivo docente –aprendices de comunidad deliberativa y reflexiva de profesionales– la pregunta de si es lo mismo *transmitir* convenciones escolares, que sentar las bases para *formar* en valores como el respeto, la honestidad, la libertad.

Finalmente, las visitas a las aulas también permiten dar cuenta de la diversidad de maneras para presentar y desarrollar los contenidos curriculares con los alumnos: ¿qué significa que los niños y jóvenes pasen las horas ocupados de reproducir textos, series de planas, copiar o bien de responder cuestionarios, leer una lección y contestar oralmente las preguntas planteadas por el docente? ¿Hace alguna diferencia el que algunos docentes privilegien otro tipo de actividades y se ocupen de realizar con sus alumnos algún experimento, o bien convoquen al trabajo en equipo formulando preguntas de reflexión, que serán después debatidas en plenarias? El recuento pormenorizado de las actividades en aula muestra que una abrumadora proporción de tiempo transcurre en actividades rutinarias, siendo mínima la dedicación a actividades que suponen secuencias de reflexión, sean éstas de tipo académico o valoral.

Lo relevante de estos procesos es que directivos y docentes al tiempo que van haciendo un reconocimiento de lo que sucede en su escuela y ordenando sus descubrimientos, están construyendo una agenda sobre asuntos pedagógicos, y con ello dando un contenido nuevo a su función. Están dando un contenido específico a valores centrales de la profesión, –autonomía y responsabilidad– en la medida en que desarrollan competencias para la gestión.

SEGUNDO MOMENTO: COLECTIVOS DE DOCENTES, APRENDICES DE COMUNIDADES DELIBERATIVAS ⁽⁶⁾

Algunos colectivos docentes a base de observación y diálogo se van configurando poco a poco, en una comunidad de aprendizaje y desarrollando *prácticas de deliberación* que van dando lugar a nuevas formas de *colaboración* entre los docentes, de *trabajo en el aula* y de *organización* de las tareas de gestión, todo lo cual va modificando las formas de convivencia en la escuela. Va naciendo una experiencia de gestión ética de la escuela como asunto de corresponsabilidad en la vida escolar que implica el poder de actuar.

6 El material aquí utilizado fue recuperado en el contexto del proyecto: “La gestión en la escuela primaria. DGIE-SEP-Fondo Mixto México España, durante los años 1997-1999. cf. (Fierro, C: 2000) Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela, en: Rivera y Rivera, *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*, México, UPN, 2006.



En una etapa incipiente, tal como pudimos ver en el apartado anterior, la conversación alrededor de las observaciones en aula y otros espacios de la escuela permite arribar a un descubrimiento relevante que algunos docentes reconocen como “dar el primer paso”: “reconocer que tenemos deficiencias y ponernos a trabajar”

Eso significa que se ha logrado *una disposición inicial* de parte de algunos maestros. Aflojan conflictos latentes, se manifiestan resistencias de diverso tipo. La decisión de participar es frágil y presenta altibajos. Pero una cierta confianza en participar va siendo alentada a través de formas de conducción incluyentes. Quienes sortean este primer momento, van adentrándose en un paulatino proceso de integración que les permitirá llevar más lejos las ideas que surgen de las conversaciones sostenidas; se inicia un ejercicio de reflexión acerca de problemas escolares, cuya repetición va permitiendo desarrollar herramientas de análisis al tiempo que aumenta la confianza en el trabajo que como grupo pueden desarrollar. Del análisis de problemas comunes surge una toma de conciencia sobre la *corresponsabilidad docente* frente a los problemas de rendimiento escolar, tanto en sus causas como en su atención. Hay un despertar del *interés por el trabajo en aula*, lo que equivale a iniciar una auténtica aventura de búsqueda que a la postre supondrá construir o reconfigurar el sentido profundo del propio quehacer profesional docente.

Distintas evidencias recogidas muestran que los grupos de docentes, cada vez más comprometidos como comunidades de aprendizaje, van extendiendo los alcances de su trabajo común hacia otros espacios escolares como el aula, la organización de la escuela, la relación con padres y madres de familia así como acciones de vinculación con autoridades educativas o las localidades. El aula es el primer nivel en el que se reflejan los frutos de las reflexiones tenidas en los órganos colegiados de maestros: los maestros *observan* la forma en que transcurre el trabajo con los alumnos; hacen registros de sus observaciones en aula; *dialogan* con sus alumnos interesados en conocer sus puntos de vista sobre distintos asuntos curriculares y de organización del trabajo en aula; *ponen a prueba, experimentan* distintas formas de trabajo, *evalúan* las producciones de los alumnos y los retroalimentan. Los docentes son ahora quienes *se plantean preguntas* a partir de las experiencias en curso. *Disfrutan* el trabajo en clase, ya que lo reconocen como fuente de ricos aprendizajes.

Los esfuerzos realizados para tratar de involucrar a los padres como apoyo al trabajo escolar de sus hijos permiten a los maestros reconocer las situaciones de vida de las familias que afectan su papel como educadores: “*Estamos haciendo un trabajo de sensibilización para que los padres se acerquen más a la escuela y los maestros se están acercando más a la problemática de los padres.*” Se está construyendo habilidad para encarar los compromisos profesionales: una nueva responsabilidad. Es decir, se cuenta ahora con herramientas pedagógicas, de gestión y socio-afectivas para atender los retos del propio quehacer profesional.

Algunos colectivos van entusiasmándose con la idea de trabajar como equipos que deliberan y elaboran propuestas. La constancia en la repetición de tales prácticas les llevará a experimentar *el poder de tomar decisiones* capaces de trascender a la acción en distintos niveles. Las *prácticas de conversación, deliberación y acuerdo* van permitiendo desarrollar criterios y habilidades para resolver los problemas que se van presentando hasta alcanzar dominio en

el proceso de organizarse, administrar tiempos, espacios y tareas. Se trata de instalar una dinámica permanente que va *de la observación a la reflexión, la deliberación y el compromiso con la acción que será nuevamente objeto de reflexión*. La rica tradición latinoamericana derivada de las propuestas de Paulo Freire da cuenta de la pertinencia del método de ver, juzgar y actuar como base para configurar núcleos de agentes comprometidos con la transformación del sentido de su acción social y educativa.

Sin embargo, lo más relevante de este proceso ha sido quizás la construcción de un nuevo sentido de colegialidad que incorpora, como parte de la comprensión de un *nosotros*, ya no únicamente a los compañeros, sino a los niños, niñas, jóvenes, padres y madres de familia. Ha aparecido en la escena escolar el rostro del alumno. Y cuando esto ha ocurrido, se ha gestado una verdadera revolución educativa al interior de la escuela. La noción de *comunidad educativa* aparece conforme se gesta un nuevo sentido de responsabilidad profesional, sostenido gracias a nuevas habilidades que han sido cultivadas para encarar los desafíos y dilemas de cada día: *“Hemos recuperado la satisfacción profesional al hacer mejor nuestro trabajo.”*

Cuando esto ha ocurrido, el colectivo docente está ya inmerso en un movimiento de renovación pedagógica que trastoca de fondo los términos de referencia con los que se ha relacionado hasta ahora, con los alumnos, los padres y madres de familia, con sus colegas, con su profesión. Directivos y docentes no están dando clases de valores. Están trabajando en la configuración de un orden moral distinto en la escuela en el cual el rostro del alumno está en el centro de la escena escolar. Su derecho a aprender, desde su diferencia y condición, cobra relevancia.

PRÁCTICAS DE RESPONS-HABILIDAD COMO EJE DE LA GESTIÓN ÉTICA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR ⁽⁷⁾

Quisiera en esta última parte compartir algunas nociones que ayudan a explicar por qué las experiencias y procesos antes descritos contribuyen al desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas entre sus miembros, quienes vivirán cada vez menos como una asociación circunstancial de personas y más como personas que caminan en la dirección de reconocerse como una comunidad educativa en gestación. Interesa destacar por qué esto equivale a estar practicando una educación en valores para la democracia. Una resignificación de la convivencia escolar que modifica el orden moral subyacente en la escuela.

7 Las reflexiones de este apartado están basadas en el estudio de Fierro y Mena, *Construir respons-habilidad en la convivencia escolar*, Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile, UNESCO, Red Innovemos, 2008. Algunas reflexiones transversales sobre dichos casos se exponen en Fierro “Comunidad Educativa, un proceso de formación para la respons-habilidad, 2008 y en Hirmas, C y D. Heroles, *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*, Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago, 2008.



Reconocemos en primer término, que la participación es *la experiencia fundamental implicada en prácticas que construyen un orden moral basado en la respons-habilidad*. Todo lo relativo a caminar en la dirección de hacerse comunidad toca la palabra participación, es decir que se trata no de “actividades” o acciones sino de *prácticas establecidas institucionalmente y situadas en un contexto social, histórico y cultural determinado*. Es su repetición constante lo que va suscitando un movimiento en espiral tendiente a involucrar a los agentes en formas distintas de relación.

Cuando hablamos de *prácticas que construyen respons-habilidad* estamos entendiendo las *formas complejas de actividad humana situada en contextos históricos, culturales, sociales e institucionales determinados como la escuela, las cuales suponen una participación concertada en función de propósitos que atienden necesidades compartidas y cuya repetición constante las torna en espacios privilegiados de aprendizaje colectivo para la convivencia, es decir, relativos al cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo que les rodea*⁽⁸⁾.

Lo anterior permite destacar otro elemento relevante. Las habilidades sociomorales en desarrollo se han dado gracias a la ayuda, la *asistencia proactiva* que unos y otros se han prestado en orden a fortalecer su toma de conciencia como seres humanos (Crawford, 2001). Ésta ha sido en buena medida una tarea de los directivos escolares frente a docentes, alumnos, padres de familia. Podemos identificar tres ámbitos privilegiados de la gestión escolar en los cuales se desarrollan prácticas cotidianas que pueden directamente referirse a la formación para la respons-habilidad de los miembros de la comunidad escolar:

- *Gestión de normativas escolares*: La construcción colectiva de las normativas de clase y de la escuela en su conjunto, el proceso de ajustarlas y darles seguimiento. La práctica de elaboración de normativas es una estructura que convoca al colectivo, que lo invita a sumar su deseo y esfuerzo ante una tarea que a todos beneficiará: tener un ambiente de trabajo que permita el aprendizaje.
- *Gestión del conocimiento*. Aquí consideramos toda oportunidad ofrecida desde los espacios escolares, para movilizar el conocimiento, esto es para reflexionar, construir, buscar, dialogar, transferir, replantear y utilizar el conocimiento en situaciones significativas, así como reflexionar en torno al proceso seguido para ello. Se resalta en particular la posibilidad de vincular el conocimiento escolar con el cotidiano y de construir una visión compleja de la realidad.
- *Gestión de la acción social*. Nos referimos aquí a todo esfuerzo sistemático relativo a comprender el sentido del aprendizaje de los alumnos desde un contexto global y local así como a las acciones sistemáticas de apoyo ante necesidades sea de la propia localidad como de solidaridad, empatía y apoyo ante comunidades o regiones del mundo golpeadas por la guerra, la pobreza, catástrofes naturales o cualquier otra situación que afecte su desarrollo. Se trata en el fondo de construir la experiencia de pertenecer a una comunidad local, pero implicada en un acontecer global.

8 Esta definición se apoya en el concepto de prácticas que es retomado por Puig en su análisis sobre prácticas morales, McIntyre 1987, citado en Puig 2003.

- *Gestión del conflicto*. El conflicto es una ocasión privilegiada para desarrollar prácticas de responsabilidad. A través del diálogo, la formulación y seguimiento de acuerdos y compromisos está contenida la posibilidad de construir la empatía, es decir, aprender a tener en cuenta el punto de vista de los demás, sus necesidades y la manera en que nuestras acciones les afectan.

Todas estas prácticas fortalecen la agencia, es decir, la capacidad de docentes, niños, niñas, jóvenes, padres y madres de familia de actuar al interior de su mundo y no sólo conocerlo o construir un significado intersubjetivo del mismo. Esto les permite actuar de manera reflexiva y propositiva en circunstancias muy diversas, poniendo en juego aquellas habilidades socio-morales que a través de su participación continua en prácticas normativas, pedagógicas, de vinculación, les han permitido no solamente resolver tareas escolares de rutina, sino acudir de manera recurrente a la *reflexión*, poner en práctica la *escucha activa* y la *deliberación* como base para *tomar decisiones* que atiendan las necesidades de cada uno y *asumir compromisos* con las acciones propuestas, *resolviendo los conflictos* que se presentan con base en el *diálogo*. Es decir, se han vivido experiencias significativas basadas en formas de convivencia que declaran con las acciones que cada persona es importante y tiene algo que ofrecer.

REFLEXIONES FINALES

1. Comprender la educación en valores para la democracia y los derechos humanos como un asunto implicado en la convivencia escolar y relativa al orden moral subyacente en la escuela, significa una apuesta por la transversalidad en el sentido más amplio del término que contempla no sólo los procesos curriculares en su conjunto, sino la cultura escolar. La gestión ética de la escuela se nutrirá también de los esfuerzos y propuestas curriculares en la materia, pero sin reducirse a ello.
2. Enfocar la formación valoral desde la convivencia en el ámbito de la institución escolar, tal como han apuntado otros autores, tiene la enorme riqueza de ofrecer una visión fundamentalmente dialógica, colectiva, compartida del desarrollo moral, en contraste con la atomista, individualista y principalmente psicológica que ha dominado el campo durante el pasado siglo. Tal enfoque tiene la insuficiencia de colocar en términos de “déficit”, “rezagos”, “regresiones”, es decir problemas situados en el nivel del sujeto, asuntos de orden social, los cuales, si son enfocados desde esta otra perspectiva, demandan *acciones políticas* y no únicamente respuestas clínicas o didácticas (Tappan, 2006).
3. Hablar de orden moral de la escuela supone también reconocer la importancia de la acción que se desarrolla en otros niveles del sistema. Identificar la importancia y el alcance de la acción renovadora de la escuela pone de manifiesto la necesaria transformación en las prácticas políticas en torno a la educación por parte de la administración y de las organizaciones sindicales, de manera que se posibilite el desarrollo de capacidades profesionales,



así como un sentido de responsabilidad en los distintos ámbitos de la administración, entendida como capacidad de respuesta hacia el trabajo educativo que se realiza en la escuela.

4. El enfoque para la formación en valores centrado en la cotidianidad escolar descansa en dos premisas. La importancia de conformar al sujeto de la innovación como elemento indispensable de cualquier esfuerzo en este campo y colocar el propósito de la educación valoral alrededor de la misión central de la escuela. De ahí que el desarrollo de saberes y competencias para la gestión educativa apunte a la construcción de una nueva profesionalidad centrada en la escucha y atención al alumno.

La comunidad educativa, entendida como un límite al que tiende toda asociación que se justifica en un vínculo ético (Villoro, 1997), puede ser el horizonte para construir una gestión ética en la escuela. Apostar a la implicación solidaria, la responsabilidad moral y la relacionalidad como expresiones de un cambio profundo de valores equivale a entrar, en última instancia, en el mundo de la gratuidad, de las cosas hechas libre y voluntariamente por el otro (Mardones, 199). Cabe preguntarse si la gratuidad de la educación como política pública puede subsistir sin esta otra cara de la gratuidad en la vida diaria de nuestras instituciones educativas, expresada en la disposición a dejarse conmover ante el rostro del otro que desde su debilidad nos interpela.

BIBLIOGRAFÍA

- BEGLEY P., "Value preferences, ethics, and conflicts in school administration", en Begley, P. (Ed.) Values and educational leadership, NY, Albany, SUNY Press, 1999.
- BRASLAVSKY C. y ACOSTA F., "La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en Educación*, Vol 4, Nº 2e, 2006.
- BÁRCENA F. y MÉLICH, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, España, Paidós, 2000.
- CAMPBELL E., *The Ethical Teacher*, Open University Press, USA, McGraw-Hill Education, 2003.
- CAMPBELL E., "Ethical School Leadership: Problems of an Elusive Role", *The Alberta Journal of Educational Research*, 1997.
- CRAWFORD, "Education for Moral Ability: reflections of Moral Development based on Vygotsky's Theory of Concept Formation", *Journal of Moral Education*, Vol XXX, no. 2, 2001.
- Documento "Visión del IIDH sobre los derechos humanos y la democracia y sobre su misión", 1998, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica cit. en Rodino A.M., *Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas*, San José, Costa Rica, IIDH, 2003.
- FIERRO C. y CARBAJAL P., *Mirar la práctica docente desde los valores*, México, Gedisa, 2003.
- FIERRO C. y Mena (coord.), *Construir Responsabilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*, Red Innovemos Santiago de Chile, UNESCO, Reporte de investigación.
- FIERRO C., Comunidad educativa, un proceso de formación para la responsabilidad, en: Hirmas, C. y D. Heróles, *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago-Red Innovemos, 2008.
- FIERRO C., "Sobre el orden moral subyacente en la escuela pública de nivel básico", en: Guevara Niebla (coord.): *Educación Ciudadana: Retos y Responsabilidades de los Gobiernos, las Instituciones y los Ciudadanos en el contexto de la Globalización*, México, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Psicología UNAM, (en prensa), 2007.
- FIERRO C., La invisibilización del alumno: un fenómeno inadvertido del sistema escolar mexicano, *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, Nº 4, 2007.
- FIERRO "Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela", en Rivera, A y Rivera L, *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas*, Universidad Pedagógica Nacional, Colección Más textos, Nº 13, 2006.
- FIERRO C., *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva de nivel básico*, Tesis Doctoral, DIE-CINVESTAV-IPN, 2006.
- HAYNES, F., *Ética y escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* Barcelona, GEDISA, 2002.
- HELLER, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 5ª. Ed., 1977.
- HIRSCH A. y LÓPEZ R., *Ética profesional e identidad institucional*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2003.
- HIRSCH, "Construcción de un estado de conocimiento sobre valores profesionales en México", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, Nº 2, 2006.
- KIRBY P., L. PARADISE y R. PROTTI, "The Ethical Reasoning of School Administrators: The Principled Principal", Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- KURRI K., *The invisible moral order*, Finlandia, University of Jyväskylä, Faculty of Social Sciences, 2005.
- LAVE J. y WENGER E., *Situated Learning: legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, 1991.
- MANABU SATO, *Filosofía de la renovación de la escuela: Visión, principios y sistema de actividades de la escuela como una "comunidad para el aprendizaje*, Conferencia presentada en el II Simposio sobre Cambios Educativos en México y el Japón, CINVESTAV-El Colegio de México, septiembre 19 de 2008.
- MARDONES, J. *Utopía en la sociedad neoliberal*. Sal Terrae, Madrid, Cuadernos Aquí y Ahora No. 34, 1997.



MURILLO F.J, BARRIO R. y PÉREZ-ALBO M., *La dirección escolar: análisis e investigación*, Madrid, CIDE, 1999.

PUIG J.M., *Prácticas Morales*, Barcelona, Paidós, 2003.

ROGOFF, "Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners", *Mind, Culture and Activity Journal*, Vol 1, Nº 4, 1994.

ROGOFF, TURKANIS C., BARTLETT L., *Learning Together. Children and Adults in a School Community*, Oxford, USA, 2001.

WENGER, *Comunidades de práctica*, Barcelona, Paidós, 2001.

SCHÖN D., *La formación de profesionales reflexivo*, Barcelona, Paidós, 1992.

SCHÖN D., *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998.

SERGIOVANNI T., *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Leadership*, San Francisco, Jossey Bass, 1992.

TAPPAN M., "Moral Functioning as Mediated Action", *Journal of Moral Education*, Vol. 35, no. 1, 2006.

VILLORO L., *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*, México, Fondo de Cultura Económica-El Colegio Nacional, 1997.

WEST S., *Educational Values for School Leadership*, London, Kogan page, 1993.

PRESENTACIÓN

LA CONSTRUCCIÓN DE NORMAS DE CONVIVENCIA Y DISCIPLINA DESDE UNA PEDAGOGÍA DE LA CONFIANZA

RICARDO HEVIA :: OREALC/UNESCO SANTIAGO

En nuestro cuarto día de jornada me corresponde presentarles la tercera dimensión de análisis de la “matriz de indicadores de convivencia” que hemos venido analizando en estos días: *la construcción de normas de convivencia y de disciplina en el ámbito escolar, desde una perspectiva formativa*. La pregunta aquí es cómo construir, cuidar y fomentar en la escuela, y con qué mecanismos institucionales, un clima de relaciones personales adecuado al desarrollo de los aprendizajes, en los tres espacios analizados: el aula, el de la escuela y el de la relación de la escuela con la comunidad

Esta presentación la dividiré en cuatro partes. En la primera me referiré a un marco conceptual sobre las implicancias que tiene para una institución como la escuela operar sobre la base de la emoción de la confianza y no del temor, en el entendido de que es ésta la emoción fundamental que tenemos que favorecer y cultivar para aprender a convivir en la escuela. En segundo lugar describiré los rasgos que caracterizan a una escuela cuando funciona sobre la base de la confianza o cuando no descansa en ella. En tercer lugar señalaré algunos mecanismos institucionales que hay que crear para hacerse cargo de fomentar las relaciones de confianza en la escuela. Finalmente, plantearé para la discusión en grupos, algunas preguntas que surgen de los tres niveles de análisis de la matriz respecto a la construcción de normas de convivencia y disciplina, desde la perspectiva de una pedagogía de la confianza y en la perspectiva de ayudar a diseñar una política de formación para la convivencia en la escuela.

LA EMOCIÓN DE LA CONFIANZA

Uno de los rasgos que más caracterizan a la sociedad moderna es la extraordinaria velocidad con que los cambios tecnológicos han afectado nuestras maneras de vivir juntos, es decir, nuestra cultura cotidiana. Los avances tecnológicos inciden cada



vez de forma más rápida en la expansión de las economías, pero también en las formas que adquiere la comunicación humana y en las representaciones que nos hacemos de la convivencia.

La economía de mercado tiende a reforzar la competitividad, el valor a ultranza de la libertad y el fomento del individualismo, todo lo cual repercute en una mayor desvinculación emocional entre las personas. Las tramas de relaciones se debilitan; las familias se nuclearizan; las comunidades se enclaustran y los individuos pierden el sentido de pertenencia a colectivos de referencia que les ayuden a valorar y a orientar sus maneras de vivir juntos.

Esto provoca en las personas una sensación de inseguridad y amenaza. Aumenta el sentimiento de exclusión de la comunidad, ante lo cual muchos buscan refugiarse en el ámbito de lo privado. La comunidad se fragmenta, se atomiza, se debilita en cuanto a las identidades colectivas y aparecen con más fuerza tendencias disociadoras, rupturistas, las que muchas veces derivan en aumentos descontrolados de violencia.

Pero ésta es sólo una expresión del cambio cultural que estamos viviendo. En opinión de Manuel Castells, lo que está ocurriendo es que se está pasando de la prevalencia de una sociedad organizada jerárquicamente a una sociedad de redes (Castells, 2005). La otra cara de la moneda es que, al mismo tiempo que se observa el crecimiento de la fragmentación social, está aumentando la interdependencia entre los sujetos. Las redes constituyen una forma de coordinación social que combina la independencia (la autonomía) con la interdependencia (la cooperación). Lo que sucede entonces es que, al mismo tiempo que la sociedad jerarquizada tiende a la atomización y al individualismo, la sociedad de redes tiende al intercambio y a la cohesión.

Esta tensión se expresa también en las diferentes emociones que prevalecen en una y otra situación. A muchos de nosotros nos es fácil reconocer que la velocidad de los cambios del mundo actual nos lleva a experimentar una sensación de vulnerabilidad e incertidumbre. Sin embargo, la percepción de vulnerabilidad varía dependiendo del grado de confianza con que nos relacionamos con los demás. La confianza o la falta de ella son indicadores emocionales del grado de vulnerabilidad con que nos percibimos. Cuando hay confianza nos sentimos más seguros, más protegidos, menos vulnerables. Cuando no hay confianza las amenazas aumentan y tenemos la sensación de que corremos peligro. La falta de confianza incrementa el temor. Quien no tiene confianza habita en el miedo y las acciones de los otros las perciben amenazantes.

Ahora bien, las sociedades e instituciones jerarquizadas operan predominantemente por los mecanismos de la obediencia y el control, y por su correlato: el miedo, la culpa y el castigo. Las comunidades e instituciones que funcionan en redes operan, en cambio, sobre la base de la confianza, del respeto al otro y de la responsabilidad.

La confianza es un indicador de cómo nos sentimos en nuestras relaciones con los demás. La confianza es un disolvente del miedo, nos da seguridad, aumenta nuestro optimismo y reduce la incertidumbre. Por el contrario, la desconfianza nos inseguriza, nos hace sentir amenazados, nos inhibe, tiende a paralogizarnos y a representarse al mundo en forma hostil.

Todas las instituciones sociales, particularmente aquellas orientadas a la constitución de lo social, como la escuela, requieren desarrollar un clima de confianza en su interior para funcionar bien. Para la escuela esto es doblemente importante porque todo aprendizaje efectivo se basa en la confianza. El aprendizaje es un acto de confianza, tanto del profesor que enseña como del alumno que aprende. En el empeño por enseñar a aprender, la confianza se vuelve en el medio, el valor y el instrumento más adecuado.

La confianza o la desconfianza nos hablan de la manera como encaramos el futuro en función de los peligros que éste nos depara. Ellas definen, por tanto, nuestro modo de relacionarnos con el mundo y con el futuro. Desde la confianza o desde la desconfianza nos situamos en la realidad de una manera diferente: en un mundo más abierto y desprotegido, o en uno más hostil y amenazante. La confianza implica una apuesta, pues nada garantiza la seguridad, nada elimina las contingencias. Podemos apostar a la confianza o a la desconfianza y obtendremos en el futuro resultados diferentes.

Si la confianza tiene el efecto de disolver el miedo, de permitirnos mirar el futuro con optimismo y de reducir la incertidumbre, se transforma en un requisito fundamental para actuar. El miedo y la desconfianza inhiben, paralizan; la confianza nos pone en movimiento y dinamiza nuestra capacidad emprendedora.

Por otro lado, la confianza, además de ser un antecedente de la acción, es también resultado de ella. La confianza y la acción se retroalimentan mutuamente. La confianza nos impulsa a actuar y nuestras actuaciones harán crecer o disminuir la confianza que tenemos sobre nuestro desempeño. Del mismo modo el nivel de desempeño que una persona tenga afectará el nivel de confianza que tengamos sobre ella.

En este sentido todo sistema social requiere desarrollar la confianza como condición de funcionamiento. También el sistema escolar está llamado a desarrollar, tanto a nivel de sus estructuras como de su cultura organizacional, mecanismos para generar confianza en sus miembros. La escuela tiene que transformarse en un espacio que desarrolle la capacidad creativa y amorosa de los seres humanos, y en un lugar donde se cultive la confianza como el valor básico que dé lugar a los aprendizajes.

¿Qué tiene que decir la escuela frente a esto? Tradicionalmente a la escuela se le ha exigido contribuir a superar la pobreza mediante la capacitación de mano de obra productiva para su posterior inserción en el mercado laboral. También se le ha pedido que contribuya a combatir las desigualdades sociales mediante la promoción de una verdadera movilidad social. Ahora se le exige, también, que se haga cargo de aportar solución a una realidad mucho más compleja como es la fragmentación sociocultural y la violencia, consecuencias directas de los estilos de desarrollo por los que los países de la región han optado.

Nadie discute que una de las funciones de la educación es preparar a niños y jóvenes para una convivencia social efectiva. El "aprender a vivir juntos" del Informe Delors (1996) es uno de los cuatro pilares del aprendizaje para el siglo XXI, dado los cambios culturales que son gatillados por los cambios tecnológicos y que condicionan el futuro desarrollo de los países.



En síntesis, hasta el momento hemos afirmado que:

- La confianza, o la falta de ella, es un indicador emocional de cómo nos sentimos en nuestras relaciones con los demás.
- Desde la confianza o desde la desconfianza nos situamos en el mundo de una manera diferente: la confianza nos da seguridad; la falta de confianza incrementa el temor, nos hace habitar en el miedo y sentirnos amenazados.
- La confianza es un requisito fundamental para actuar: el miedo inhibe; la confianza nos hace emprendedores.
- El país, las instituciones sociales y la escuela requieren desarrollar la confianza como condición de funcionamiento.
- La escuela (y el grupo curso) deben desarrollar mecanismos para generar confianza y basar sobre ella todo aprendizaje.
- El aprendizaje es un acto de confianza, tanto del profesor que enseña como del alumno que aprende.

Sobre la base de estas afirmaciones, ¿podemos decir que nuestras escuelas están funcionando con base en la confianza, la comprensión y el respeto y, en función de ello, contribuyendo a la cohesión social de nuestros países; o por el contrario, que funcionan predominantemente en función del miedo, el castigo y la culpa? De hecho, hay notables diferencias cuando una escuela funciona sobre la base de la emoción del miedo o sobre la confianza. Veámoslo a continuación.

LAS DIFERENCIAS DE UNA ESCUELA QUE OPERA SOBRE LA BASE DE LA CONFIANZA Y DE OTRA QUE SE FUNDA EN EL TEMOR

CUANDO LA ESCUELA FUNCIONA SOBRE LA BASE DE LA CONFIANZA

- Los alumnos opinan con libertad, crece la autonomía y la responsabilidad
- Se genera un clima de acogida cordial, afectuosa, de inclusión y de no discriminación
- Los grupos de intereses son abiertos, se mezclan, intercambian, enriquecen y se respetan las diferencias
- Los docentes tienen altas expectativas de aprendizajes sobre todos sus estudiantes
- Los docentes estimulan el trabajo en equipos y grupos cooperativos de aprendizaje
- Los reglamentos y normas son consensuadas y transparentes
- Se crean mecanismos para resolver pacíficamente los conflictos
- Las sanciones se consideran una reparación moral al colectivo
- Se crean mecanismos y canales de participación para todos
- Los PEI se construyen en colaboración con todos, incluidos los padres
- Se trabajan proyectos con y para la comunidad

- A las familias se las ve como colaboradoras y se las incorpora a las propuestas de formación y desarrollo institucional
- Se valoran las diferencias y son consideradas como oportunidades de aprendizaje
- En la confianza florece la tolerancia, la inclusión, el pluralismo y la equidad
- El orden se logra con autoridad y sin recurrir a la fuerza o al miedo
- Se fomenta la solidaridad y el hacerse cargo de los problemas de los otros
- Se genera cohesión en la escuela y en los cursos

CUANDO LA ESCUELA NO FUNCIONA SOBRE LA BASE DE LA CONFIANZA

- Los alumnos difícilmente se expresan, se autodescalifican, y baja su autoestima
- Se genera un clima de indiferencia, de hostilidad, de maltrato, de exclusión y discriminación
- Los grupos se convierten en ghettos cerrados, excluyentes; son prejuiciados y no se respetan
- Los profesores no creen que todos pueden aprender
- Los grupos no funcionan cooperativamente y se convierten en obstáculos para el aprendizaje
- Las normas se imponen y pierden su sentido de favorecer el bien común
- Los conflictos estallan frecuentemente con violencia
- Las sanciones no tienen sentido reparador y no se aprende de ellas
- La participación es escasa y se excluye a quienes piensan distinto
- Los PEI se construyen burocráticamente y sin la participación de la comunidad
- No hay mayor interacción con la comunidad
- Se desconfía de las familias, y se las culpa por los deficientes resultados de aprendizajes de sus hijos
- Las diferencias se manipulan para fomentar la división y el antagonismo
- En la desconfianza florece la intolerancia, la exclusión, la discriminación y la desigualdad
- El poder se ejerce autoritariamente y con arbitrariedad
- La escuela (y cursos) se cierran en sí mismo y no tienen en su horizonte hacerse cargo de los otros
- Se genera fragmentación y atomización de energías

LOS MECANISMOS INSTITUCIONALES PARA FAVORECER EN LA ESCUELA UNA PEDAGOGÍA DE LA CONFIANZA

Ahora bien, si la confianza es la base para operar un cambio en la cultura de la escuela, se necesita introducir en ella una verdadera *pedagogía de la confianza*, para lo cual es importante institucionalizar en la organización escolar algunos mecanismos que apunten a



reforzar la generación de relaciones de confianza en su interior. Al menos tres mecanismos me parecen claves para incentivar en la escuela una pedagogía de la confianza:

FORJAR UNA COMUNIDAD CON PROPÓSITOS COMUNES Y NORMAS CONSENSUADAS

Los PEI (Proyectos Educativos Institucionales) cuando son generados cooperativamente con el aporte de toda la comunidad (profesores, estudiantes, padres y representantes de las organizaciones comunitarias) y cuando se basan en las fortalezas de los estudiantes y de la comunidad, generan altas expectativas en ellos y se estimula la confianza. Para convertirse en focos que aglutinen a todos durante el año, estos proyectos deben necesariamente vincularse a alguna necesidad detectada y expresada por la comunidad.

La cooperación genera confianza; la competitividad desconfianza. Si los profesores estimulan la cooperación más que la competitividad, estarán potenciando relaciones de confianza. Si las reglas del juego son conocidas, claras, simples, legítimas y respetadas, aumentará la confianza. Si no son transparentes, o si son impugnadas, arbitrarias y autoritarias, afectarán negativamente el nivel de confianza de la comunidad escolar.

ESTIMULAR LA CO-RESPONSABILIDAD EN TORNO A METAS DE APRENDIZAJE

La confianza se retroalimenta con el ejercicio de la responsabilidad. Si los docentes cumplen responsablemente con sus obligaciones docentes y los estudiantes con sus compromisos de aprendizajes, las confianzas se van reforzando mutuamente. El compromiso de los profesores no es para pasar materia, sino para generar conocimiento. El conocimiento genera confianza y facilita moverse hacia la acción. Para ello es bueno que los profesores estimulen con sus alumnos contratos de aprendizajes en torno a metas. Sería óptimo que estos contratos involucraran a estudiantes, profesores, directivos y ojalá a las familias, de modo que el conjunto de la comunidad educativa se hiciera co-responsables de ellos. Los contratos debieran basarse en los intereses, experiencias y orígenes culturales de los estudiantes y en sus propios modos de aprender, es decir, ser lo más personalizados posibles. La confianza y la responsabilidad se aprenden en el ejercicio de la libertad, por lo que es muy importante para reforzar las confianzas, la paulatina delegación de funciones con sentido propedéutico que lleve a cabo la autoridad.

APOSTAR POR UNA COMUNIDAD DE VALORES

Los valores expresan aquello a lo que damos importancia y nos permiten priorizar. Los valores son a las personas lo que las normas a las organizaciones. La confianza estimula la generación de muchos valores, así como ella se acrecienta con el ejercicio de éstos. El

amor es un gran generador de confianza. Cuando se ama a alguien se busca el bien del otro. La *solidaridad* se refiere a personas que conocemos menos. Por la solidaridad declaramos que aquellas otras personas nos importan y estamos dispuestos a actuar para hacernos cargo de sus problemas. La solidaridad de una organización como la escuela, expresa el nivel de su cohesión interna.

También importa estimular la *participación*. Ella nos obliga a confiar unos en otros y a no echarles la culpa a los otros cuando algo en la escuela no funciona. Otro valor importante a trabajar es el de la *diversidad*. La diversidad no tiene que ser vista como un problema a resolver, sino como una oportunidad para desarrollar los valores del pluralismo, la tolerancia, la inclusión y la equidad social. Mientras más pluralista sea la escuela, más éticos serán sus profesores.

En resumen, son los valores los que nos permiten hacernos cargo de nosotros mismos y responsabilizarnos por el otro. Lo esencial en la construcción de nosotros es hacernos cargo de los otros (Serna Sánchez, 2007).

En la medida que la escuela estimule la creación de estos mecanismos al interior de su organización, estará respondiendo al desafío de ser un factor que contribuya positivamente a la cohesión social y que combata la fragmentación cultural y su fruto natural: la violencia social.

PARA DISCUTIR EN GRUPOS SOBRE CÓMO GENERAR NORMAS DE CONVIVENCIA DESDE UNA PEDAGOGÍA DE LA CONFIANZA

Sobre la base de estos principios y reflexiones, los invito ahora a pensar y a conversar sobre el tercer nivel de análisis de la Matriz de Indicadores para la Evaluación de la Formación en Convivencia Democrática y Cultura de Paz en la Escuela. Me refiero al “*clima de relaciones, las normas de convivencia y de disciplina*”. Y hacerlo además, como lo hemos venido haciendo en estos días, en los tres niveles de observación de la Matriz: en el *espacio-aula*; el *espacio-comunidad escolar*; y el *espacio sociocomunitario*.

EN EL ESPACIO AULA

Se trata de generar en este espacio una comunidad curso que funde sus relaciones en un clima de confianza, de respeto, de cuidado mutuo, de justicia y de solidaridad.

Las preguntas que sugiero tener en cuenta para diseñar una estrategia de apoyo a las políticas de convivencia en este espacio son:

- a. ¿Qué hacer, qué espacio crear y cómo apoyar la construcción de un clima de acogida, escucha y de inclusión, de modo que nadie se sienta aislado del resto de sus compañeros por sentirse diferente?



- b. ¿Cómo atender la diversidad del curso para construir ese clima de acogida y confianza?
- c. ¿Cómo ayudar a los profesores a que trabajen sobre las fortalezas de los alumnos para fomentar una pedagogía de la confianza, en la que todos se sientan estimulados a aprender?
- d. ¿Cómo trabajar con los alumnos la relación entre aprendizaje de la convivencia y aprendizaje de las materias del currículo?
- e. ¿Cómo favorecer las relaciones de cooperación entre los estudiantes y desterrar los hábitos de la competitividad y del éxito personal?
- f. ¿Cómo ayudar a que alumnos y profesores construyan normas de conducta consensuadas para enfrentar y resolver los problemas de discriminación, abuso e intimidación en el curso?

EN EL ESPACIO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Se trata de que el equipo directivo del colegio, junto con los profesores, construya un clima de buen trato, prevenga acciones de violencia y acuerde mecanismos para resolver pacíficamente los conflictos.

Las preguntas que sugiero tener en cuenta para diseñar una estrategia de apoyo a las políticas de convivencia en este espacio son:

- a. ¿Qué hacer para que los estudiantes no perciban la escuela como un espacio inseguro, vulnerable y a veces de alto riesgo (*bullying*)?
- b. ¿Cómo establecer canales de comunicación y confianza con las familias y apoyar a aquéllas cuyos hijos/as son victimarios o víctimas de la violencia?
- c. ¿Qué hacer para enfrentar situaciones de intimidación, discriminación, agresión y abuso de poder y manejar situaciones de crisis?
- d. ¿Cómo apoyar a que las normas y medidas de convivencia construidas colectivamente no pierdan su sentido y tiendan a fomentar una excesiva “judicialización” de la disciplina escolar?
- e. ¿Qué hacer para que las comunidades escolares construyan sus proyectos institucionales sobre la base de la adhesión a valores plenamente compartidos?
- f. ¿Cómo la comunidad escolar puede comprometerse a trabajar con los alumnos de mayor riesgo social sin caer en la tentación de la expulsión?

EN EL ESPACIO DE LA RELACIÓN ESCUELA - COMUNIDAD

Se trata de que el centro educativo establezca alianzas con otros servicios comunitarios que pueden ayudar a manejar los problemas de los y las estudiantes de conducta grave, violencia, dependencias de drogas u otros.

Las preguntas que sugiero tener en cuenta para diseñar una estrategia de apoyo a las políticas de convivencia en este espacio son:

- a. ¿Qué vínculos de colaboración puede establecer la escuela con otras instituciones y servicios públicos para prevenir, detectar e intervenir en situaciones de conflictos severos y de alto riesgo social?
- b. ¿Cómo la escuela puede colaborar con la comunidad en instancias de desarrollo deportivo, recreativo y cultural?



BIBLIOGRAFÍA

CASTELLS MANUEL., "Internet y la sociedad red", en MORALES D. (coord.), *Por otra comunicación: los media, globalización cultural y poder*, España, Icaria, 2005.

DELORS J., *La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Cap. IV, París, Ediciones UNESCO, 1996.

HEVIA RICARDO., "Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza", *Revista PRELAC*, N° 2, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago, 2006.

HEVIA RICARDO., "Una pedagogía de la confianza para aprender a vivir juntos", en GRAU O. y BONZI P. (editoras), *Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*, Chile, Trama Impresores S.A., 2008.

MESA J.A., RESTREPO A., BARRERA PARRA J., et. AL., *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

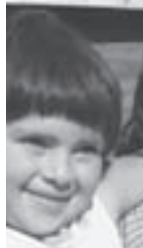
MOSS KANTER R., *Confianza. Cómo empiezan y terminan las rachas ganadoras y las rachas perdedoras*, Bogotá, Gripe Editorial Norma, 2006.

SERNA SÁNCHEZ JHON JAIRO., *Emmanuel Levinas y la utopía*, Medellín, Divergráficas Ltda, 2007.



EXPERIENCIA PRÁCTICA





CINCUENTA COLEGIOS UNIDOS TRABAJANDO POR EL ÉXITO ESCOLAR

EL COLE EN NUESTRAS MANOS

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA :: COSTA RICA :: 2007 - 2010

195 ::::: EXPERIENCIA PRÁCTICA :: COSTA RICA

JUSTIFICACIÓN

En los últimos años la sociedad costarricense ha venido observando una serie de manifestaciones de descontento en los centros educativos, relacionados con la convivencia al interior de los mismos. Entre éstas destacan las distintas manifestaciones de violencia, que inciden directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el desarrollo integral de adolescentes y jóvenes.

Estas situaciones que viven día a día las y los estudiantes, de manera conjunta con docentes y docentes administrativos constituyen un gran reto para la educación costarricense, ya que se deben promover desde el centro educativo acciones construidas desde el trinomio comunidad-familia-colegio, que permitan propiciar un ambiente más armonioso y solidario, donde predomine el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la igualdad.

Otra manifestación a tomar en cuenta la encontramos en la apatía de estudiantes y docentes al compartir los escenarios de clase, floreciendo el bajo rendimiento académico y, nuestra mayor preocupación, la expulsión y la repulsión del Sistema Educativo. Además se suman otros agentes externos, como el tinte, muchas veces negativo, en que los medios de comunicación visualizan las manifestaciones juveniles, las distintas situaciones económicas que sufren los jóvenes y sus familias, las infraestructuras en mal estado, el aglutinamiento, el cansancio y una carencia de visión de futuro que oriente las vidas de las personas de esas comunidades a objetivos o metas claras a corto, mediano y largo plazo.

Si buscamos las respuestas de solución a estas problemáticas podríamos encontrar que no sólo no existe una única respuesta o solución, sino que además puede ser muy compleja y de primera entrada pareciera inalcanzable. Sin embargo, cuando unimos fuerzas y esfuerzos de todos los involucrados puede que nos enfrentemos a una situación más manejable y con soluciones más cercanas, pudiéndose establecer acciones tendientes a solucionar los conflictos.

Es, por lo antes mencionado, que apuntamos a considerar que el contar con una población joven cautiva, y una comunidad educativa que la entorna, es una oportunidad para integrar esfuerzos e institucionalizar una búsqueda paulatina de soluciones a pequeños retos o desafíos,

los cuales pueden ser atendidos uno a uno o de forma paralela, según un orden de prioridades, establecido previamente por los involucrados.

Por ello la estrategia que hemos venido promoviendo de impulsar la formación ética, estética y ciudadana en todos los niveles y modalidades del sistema educativo que busca promover desde el ministerio, la dirección del colegio, el profesorado y desde los Gobiernos estudiantiles en conjunto y con acompañantes externos y alianzas de enlace de muy diversa índole, y esos espacios tan necesitados donde los adolescentes y jóvenes vivan una educación integral orientada al saber vivir y saber convivir.

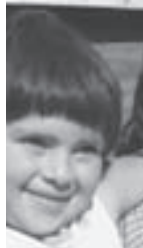
En fin, todos acariciamos una misma meta, el que “Las instituciones educativas de secundaria se conviertan en promotores de una cultura de paz, que brinden los criterios éticos y estéticos que, en medio de tantas y tan contradictorias presiones, puedan guiar a sus estudiantes en esa búsqueda permanente y crítica de lo que es justo, lo que es bello y lo que es bueno, que sean verdaderos graneros de ciudadanos íntegros, preparados de forma integral para enfrentar la vida (social, emocional, cognitivo, físico y en lo espiritual), así como preparados para el trabajo, la productividad y el disfrute.

“El cole en nuestras manos” se presenta como un plan piloto que será implementado en 50 instituciones educativas de secundaria, como una estrategia que combina acciones de inducción, sensibilización, capacitación, organización, diagnóstico e intervención, donde se involucran activamente los diferentes actores educativos con la finalidad de abordar integralmente la violencia en sus distintas manifestaciones, aprovechando el arte, el deporte, las actividades cívicas y la cultura como formas de educación social, enfatizando en una cultura de paz, de aplicación de derechos y responsabilidades y será sistematizada para que pueda beneficiar en un futuro inmediato a otras instituciones educativas.

“Este proyecto se encuentra enmarcado en lo estipulado en el Plan Nacional de la Violencia y Promoción de la Paz Social y en el Plan Nacional de Prevención y Atención de la Violencia en y desde el Sistema Educativo. Este último, es consecuente con los fines de la Educación Costarricense, la Declaración Fundamental de los Derechos Humanos, La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, el Código de la Niñez y Adolescencia y la Ley sobre Resolución Alterna de Conflictos y Promoción de la Paz Social.

Cuyos principios establecidos por el Plan de Atención y Prevención de la Violencia son:

- *El cambio de la atención de los problemas para la promoción del desarrollo positivo o de potencialidades*
- *Control de la participación significativa*
- *El Saber transmitido por la construcción del conocimiento a través de saberes compartidos*
- *La visión institucional de la comunidad educativa*
- *La ejecución de actividades aisladas por la facilitación de procesos integrados*
- *El accionar reactivo por el accionar propositivo (acciones conscientes y planificadas)*



De acuerdo y con el respaldo de este plan nacional estarían sus metas de:

- *Reconocimiento de los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos humanos generales por su condición de personas y de derechos especiales como seres en proceso de desarrollo.*
- *Velar por la protección de los derechos de la niñez y la adolescencia, realizando acciones oportunas y eficaces de prevención, detección, denuncia y seguimiento de toda situación que violente esos derechos.*
- *Convocar al cambio social a través de la modificación paulatina de conocimientos, creencias, actitudes y patrones de comportamiento que históricamente han legitimado e invisibilizado el problema de la violencia.*
- *Respalidar sus acciones en un ordenamiento jurídico actualizado, cuyos procedimientos y normativas respondan en forma oportuna y efectiva a las necesidades de la población afectada.*

“El cole en nuestras manos” propone la construcción conjunta de una investigación acción de la comunidad educativa desde su propia institución, la cual responde a las necesidades y requerimientos de ella misma y del país con la colaboración del despacho y de diferentes entidades destacadas para el mismo.

Las acciones que se generen partirán de los actores del proyecto y de la institución educativa en concordancia directa con el contexto social de los involucrados.

Para tal efecto incorporaremos como plataforma de accionar el concepto de “red de redes”, desarrollando alianzas con otras instancias gubernamentales y no gubernamentales, mediante las cuales se pretende reorientar la educación hacia un enfoque integral y de bienestar general en la población juvenil, los docentes y sus familias, propiciando el fortalecimiento de habilidades para la vida.



OBJETIVO GENERAL

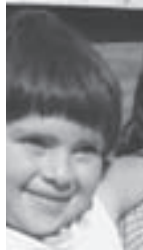
- Propiciar el diseño de un modelo de intervención de estrategias metodológicas de investigación-acción que empodere al personal docente y docente -administrativo y estudiantes, en la capacidad de toma de decisiones que favorezca el éxito escolar de las instituciones educativas de secundaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Generar espacios de reflexión acerca del accionar metodológico de la institución educativa.
- Generar espacios de participación real de las y los estudiantes, de los y las docentes y docentes administrativos.
- Generar espacios complementarios al aula, articulando el arte, el deporte, las actividades cívicas y la cultura como formas de educación social.
- Desarrollar destrezas para la negociación, comunicación, toma de decisiones, trabajo en equipo, manejo de conflictos y liderazgo en las distintas poblaciones de la comunidad educativa
- Aplicar una metodología de investigación-acción basada en la resolución de conflictos que permita identificar los criterios que inciden en las capacidades de los participantes para la toma de decisiones en la cotidianidad institucional.
- Diagnosticar el estado de conflicto de la institución educativa.
- Analizar los criterios identificados que inciden en las capacidades de la toma de decisiones dentro del círculo de influencia.
- Desarrollar prácticas creativas de intervención y seguimiento basados en las competencias de: comunicación, liderazgo, trabajo en equipo y manejo de conflictos.
- Sistematizar y evaluar la ejecución de la experiencia, mediante la formulación y aplicación de estrategias, instrumentos y otros recursos materiales y/o tecnológicos que permitan establecer el nivel de impacto alcanzado.

METODOLOGÍA

El proyecto “Tomando el colegio en nuestras manos”, es una iniciativa educativa que permitirá desarrollar una investigación -acción, considerando la participación activa de estudiantes, docentes y administradores educativos en coordinación con instancias gubernamentales y no gubernamentales involucradas, enmarcado dentro de la visión general que impulsa el MEP desde su propuesta: “Ética, estética y ciudadanía. Donde se propiciarán espacios de Acción Reflexión Acción (ARA) en cada una de las fases del proyecto.



Durante este proceso, el proyecto se desarrolla bajo la modalidad de construcción y ejecución de un modelo de intervención de investigación acción y apoyos contextualizados con las necesidades tipificadas resultantes del mismo. Para la ejecución del proyecto, se proponen las siguientes fases:

Bajo Principios y valores: Ama. Disfruta. Evolucionas. Comprométete, Responsabilízate. Decide. Participa. Escoge. Actúa.

I FASE

Acercamiento a la institución educativa y detección de problemas

(agosto a diciembre 2007)

1. Integración del equipo de trabajo en el Proyecto.
2. Presentación del proyecto a los directores por parte del Ministro de Educación.
3. Taller de sensibilización del proyecto a los administradores de los educativos.
4. Selección de los 4 docentes que junto con el director elaborarán el Plan Estratégico de Intervención Institucional (PEII).
5. Capacitación a 4 docentes en el abordaje de los temas de violencia para liderar las acciones de su centro educativo (**Ver capacitación dentro del Plan 200).
6. Coordinación con un equipo de orientadores, representantes de cada institución educativa de las 50 de secundaria, de las acciones a efectuar en cada fase del proyecto, como integrantes del equipo de trabajo institucional en la elaboración del PEII.
7. Encuentro de jóvenes de gobiernos estudiantiles de los colegios a ejecutarse en diciembre 2007, dentro del Plan de los 200 días, para conformación de una red estudiantil entre estos colegios y la elaboración de un "Plan de Acciones Orientadas fortalecer las habilidades, destrezas y competencias de a los estudiantes a partir del 2008".
8. Dentro del trabajo con los jóvenes se incluyen talleres de Teatro, Conciertos musicales, Eventos deportivos y Actividades cívicas, campamentos, foros, que movilicen la población estudiantil a acciones productivas propias de su edad y que consoliden en ellos las competencias de comunicación, liderazgo, trabajo en equipo, manejo de conflictos y fortalecimiento de su autoestima.
9. Identificación de posibles patrocinadores del proyecto para la ejecución de gastos.
10. Divulgar de forma permanente cada una de las acciones del proyecto dentro de las instituciones educativas y a la sociedad.

II FASE

Diagnóstico institucional y análisis de resultados (febrero a abril 2008)

1. Elaboración, aplicación y tabulación del diagnóstico institucional en colaboración con los documentos de tamizaje, de la Fundación Teensmart y el equipo de trabajo interdisciplinario.

2. Aplicación de instrumentos que permitan la recuperación de los perfiles de los docentes, estudiantes, institución educativa y comunidad.
3. Identificación de los recursos humanos y recursos tecnológicos en los centros educativos seleccionados.
4. Valoración de tendencias y categorización de criterios.
5. Categorización institucional de acuerdo a prioridades de atención de las problemáticas evidenciadas en el tamizaje.
6. Síntesis de resultados.

III FASE

Diseño de estrategias (abril-junio)

1. Revisión del Plan Estratégico de Intervención Institucional (PEII) elaborado por los docentes capacitados con todo el personal docente.
2. Conformación de equipos de trabajo con los docentes para la ejecución de las acciones planteadas PEII.
3. Coordinación con organismos e instancias gubernamentales y no gubernamentales. Construir un modelo de intervención desde la investigación acción desde la institución educativa involucrada y con el apoyo de expertos.

IV FASE

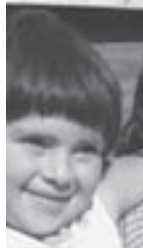
Implementación de estrategias (junio 2008 a diciembre 2009)

1. Se inician los talleres con docentes.
2. Talleres con padres y madres de familia.
3. Foros estudiantes.
4. Actividades de aprovechamiento del tiempo libre.
5. Integración al curricular de actividades que permitan a los jóvenes realizarse en forma integral (arte, cultura, deporte, civismo), entre otros.

V FASE

Realimentación, registro y evaluación institucional (junio 2008 a diciembre 2009)

- Valoración permanente de avance, seguimiento y logros del modelo de intervención.
- Replanteamiento de acciones de los diferentes participantes.
- Sistematización del proceso y resultados.
- Videoconferencias de los equipos de intervención.



VI FASE

Evaluación de impacto (enero a mayo 2010)

- Diseño y aplicación de instrumentos para evaluar el impacto en las instituciones participantes.
- Análisis de resultados.
- Propuestas de seguimiento y ampliación del proyecto.
- Divulgación de la experiencia a instituciones educativas de Secundaria y a autoridades ministeriales.

EJECUCIÓN DE LA PRIMERA FASE

Taller con directores para presentación de las fases del proyecto

Elaboración de agenda de trabajo

- Sede: CENADI
- Fecha: 21 de setiembre de 2007
- Responsables: Ruth Arce, Nésmer Ruiz, Carolina Méndez, Anny González, Elizabeth Monge, Jorge Ballesteros

Ejecución del Taller

- Sede: Universidad Hispanoamericana
- Fecha: 19 de octubre de 2007
- Participantes: 50 directores de cada uno de los colegios
- Responsables: Ruth Arce, Nésmer Ruiz, Carolina Méndez, Anny González, Elizabeth Monge
- Invitados: Mario Steinhart (Gobierno de Educación de Israel), Celina García, de CEPPA, Natalia Vargas, Andrés López de la Fundación Teensmart.

Capacitación dentro del Plan 200

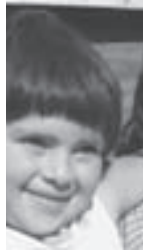
Los cursos que se impartirán a los docentes seleccionados dentro del Plan200 de cada institución de secundaria son los siguientes.

| CURSO | HORAS | FECHAS | DOCENTES A SELECCIONAR POR INSTITUCIÓN |
|--|---|--|--|
| 1. Prevención de la violencia | 40 horas | <ul style="list-style-type: none"> • 26 al 30 de noviembre • 3 al 7 de diciembre • 10 al 14 de diciembre <p>Nota: Cada uno de los cursos se desarrollará durante las tres semanas y los participantes serán distribuidos en cada uno de los grupos, de manera que puedan participar en las tres actividades.</p> | 2 docentes |
| 2. Manejo de la disciplina en el aula | 40 Horas | | |
| 3. Respuesta creativa al conflicto | 40 horas | | |
| 4. Formador de formadores sobre atención integral a la adolescencia con enfoque de derecho UCR | 40 horas | <ul style="list-style-type: none"> • 3 al 7 de diciembre ó • 10 al 14 de diciembre | 1 docente |
| 5. Resolución alternativa de conflictos | 90 horas | <ul style="list-style-type: none"> • 22 al 26 de octubre (35 horas presenciales) • 29 de noviembre al 2 de octubre (20 horas distancia) • 5 al 10 noviembre (35) | 1 docente |
| 6. Elaboración del Plan Estratégico de Intervención de Intervención | <p>2008 iniciamos con el diagnóstico</p> <p>Cada colegio elabora su diagnóstico y su Plan Estratégico de Intervención Institucional.</p> <p>Se reinicia con las capacitaciones al final del año 2007, 2008 y 2009, capacitando cada año a 6 ó 7 profesores hasta cubrir todo el personal.</p> | | |
| 7. Visualizar cómo van a presentar el proyecto en el colegio (padres, estudiantes, profesores) | | | |
| 8. Cómo van a integrar a los docentes, a los estudiantes, a los padres de familia en equipo de trabajo | | | |
| | | | |

ACTORES DEL PROYECTO

Despacho del ministro de Educación, viceministro Académica y Viceministra administrativa

- Desde el despacho del ministro de Educación, la gesta misma del proyecto con todo su apoyo compromiso con las instituciones Educativas.
- Desde los despachos con su aporte a la ejecución e implementación administrativa y logística hacia las regiones educativas involucradas y hacia las dependencias administrativas que dan soporte al proyecto.



Departamento de Dirección de Centros Didácticos futura Investigación e Innovación de Recursos Tecnológicos CENADI (MEP)

- Presentar el proyecto a las instancias y organismos interesados en participar
- Liderar la ejecución del proyecto en los centros educativos seleccionados
- Coordinar con las instituciones gubernamentales y no gubernamentales las acciones de apoyo y seguimiento requeridos
- Sistematizar la experiencia de implantación
- Realizar la evaluación de impacto del proyecto con apoyo de los diferentes actores

Comisión interdisciplinaria

(Al menos un funcionario de Dep. Orientación, Dep. de Investigación e innovación, Fundación Teensmart, director, Profesor guía, Funcionario del Ministerio de Justicia, Dirección de Curricular)

- Construir con representantes de los distintos grupos de apoyo y de la institución el modelo de intervención de investigación acción
- Elaboración de los módulos de capacitación
- Gestionar la capacitación de los docentes ante desarrollo profesional.
- Construir las estrategias necesarios de desarrollar en el proyecto al lado de los equipos de docentes, estudiantes, administrativos institucionales, padres y madres de familia involucrados
- Aportar los especialistas y otros recursos que demande el proyecto

Director institución

- Estar anuente para poder realizar las actividades propuestas en el proyecto
- Coordinar las diferentes acciones con todas las instancias del proyecto
- Disponer de tiempo para capacitarse y formar parte del equipo investigador

Estudiantes

- Participar del tamizaje
- Participar en los procesos señalados en el proyecto tales como estrategias de reflexión, construcción y puesta en práctica de actividades innovadoras en los distintos escenarios de aprendizaje institucional
- Participación activa en la construcción de red de redes entre los estudiantes y entre estudiantes y la comunidad educativa en general

Departamento de Orientación

- Coordinar con los profesores y profesoras guías en el fortalecimiento del proceso de construcción y reconstrucción de la institución.
- Disponer de tiempo para capacitarse junto con todos los docentes de la institución educativa
- Apoyar los procesos de construcción y adaptación del modelo de intervención
- Brindar el seguimiento necesario dentro de la institución

Profesor guía

- Disponer de tiempo posterior a sus lecciones para capacitarse
- Participar de los talleres de construcción y reconstrucción de la institución educativa

- Participar en la implementación del proyecto con los estudiantes
- Coordinar con los distintos departamentos y comisiones que funcionen en la institución las actividades del proyecto

Profesores de materias específicas

- Disponer de tiempo para capacitarse
- Participar en la implementación del proyecto con los estudiantes
- Mantenerse informado de cambios o actividades de seguimiento que requieren ser atendidos en el proyecto en coordinación con los administradores educativos.
- Coordinar espacios de realimentación de procesos y comunicación de acciones.

Personal docente administrativo

- Disponer de tiempo para capacitarse
- Participar en la implementación del proyecto
- Coordinar con los distintos departamentos de la institución educativa las acciones necesarias para la buena marcha de proyecto desde las posibilidades administrativas institucionales

Comunidades educativas

- Intervención y participación de los padres y madres de familia en las distintas acciones, talleres, capacitaciones.
- Desde su apoyo en los hogares para el seguimiento de las acciones que involucran a sus hijos (as)

Instancias gubernamentales y no gubernamentales de las comunidades

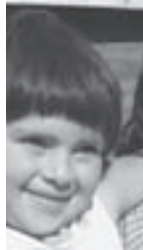
- Su cooperación en la constitución de una red de redes que brinde soporte a la institución educativa donde se están generando los cambios educativos para una sociedad mejor, en la que el éxito escolar es el norte a seguir.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS INSTITUCIONES CANDIDATAS

Por la naturaleza del proyecto, se hace indispensable establecer criterios rectores que permitan una selección acertada de las instituciones, para el buen desarrollo de la propuesta.

Población en contexto de pobreza o rurales

- Se desea trabajar en instituciones cuyas poblaciones cuenten con estudiantes que vivan en lugares considerados urbano marginales, en contextos de pobreza o rurales.
- Instituciones que han presentado situaciones de conflicto entre los actores de la comunidad educativa y que no han logrado solucionar los mismos, y que estén afectando la calidad educativa institucional
- Alta incidencia en repitencia y deserción
- Docentes con necesidad de manejo de grupos y metodologías de enseñanza que consigan atraer el interés de los jóvenes y que sean acordes con su realidad



- Instituciones ejemplares que han optimizado sus recursos y les han dado buen resultado, aun con las carencias del entorno

Dirección institucional

- Tener la anuencia de la persona que está a cargo de la dirección del colegio. Esto incluye el compromiso del director/a de participar activamente en todo el proceso y propiciar los espacios para la puesta en práctica de las diferentes acciones y capacitarse.

Personal comprometido

- En la institución debe de contarse con personal que pueda disponer de tiempo adicional a las jornadas de trabajo en la institución, para capacitarse y trabajar en el proyecto

Seguimiento institucional

- Es necesario que se cuenten con condiciones tecnológicas suficientes para atender en línea las necesidades de los diferentes participantes

Conectividad a Internet

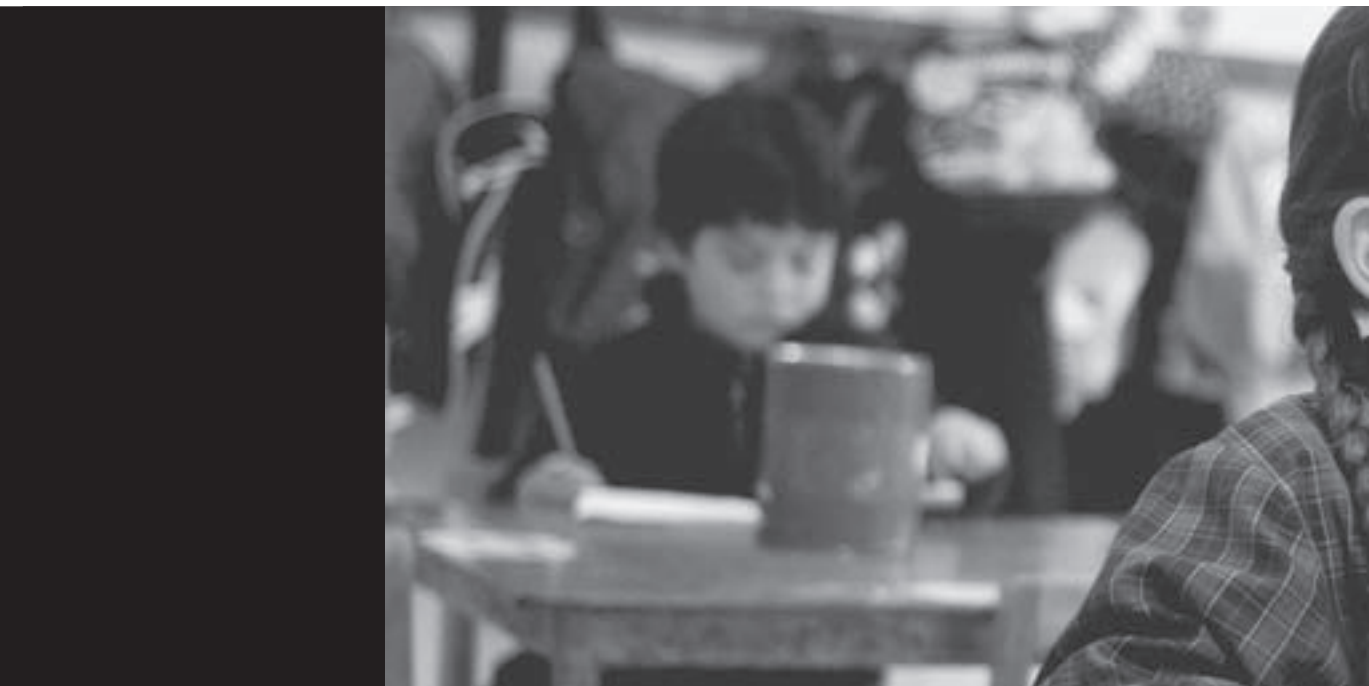
- La institución debe garantizar el acceso a internet de todos los participantes del proyecto primeramente en el tamizaje y luego cuando los estudiantes necesiten de su conexión en línea para la asesoría de los expertos, en los casos que se requiera.

Participación estudiantil

- La institución debe garantizar que los estudiantes participarán del tamizaje, que su información es totalmente confidencial y con la seriedad del caso.
- Cuentan con espacios en la red internet para acceder la ayuda en línea, así como los espacios en la hora guía bajo la supervisión del docente, para el análisis de casos o vivencias y la búsqueda conjunta de soluciones viables que permitan el desarrollo integral de la población estudiantil. En los casos de instituciones educativas que lo requieran en su tamizaje.

© El cole en nuestras manos
Ministerio de Educación Pública
Despacho del Ministro de Educación Pública
Agosto, 2007

Dirección de producción: Anny González Gairaud
Equipo de trabajo y colaboradores: I. Vargas, A. Araya,
L. Chávez, T. León, Jorge Ballesterero, Ruth Arce, Nésmer
Ruiz, Carolina Garro, Celina García, Meir Stienhart,
Yamilette Herrera, Elizabeth Monge, Nelsy Solano,
Kattia Rivera.
Logotipo: Iván Cabalceta, Unidad Materiales Impresos.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES





SÍNTESIS DE LOS TRABAJOS EN GRUPOS

A lo largo de todas las jornadas se trabajaron las temáticas por grupos y se consignaron los principales aportes hechos por los participantes a partir de sus experiencias personales.

Lo que se presenta a continuación es una síntesis de las principales recomendaciones a tener en cuenta por los diferentes actores involucrados en educación y, en particular, por las instituciones gubernamentales comprometidas con el desarrollo del *Plan Iberoamericano de Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Convivencia Democrática*.

SÍNTESIS DE LAS CONCLUSIONES DE LOS TRABAJOS EN GRUPOS CON RELACIÓN AL TEMA DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Destacar que el ejercicio del derecho a la educación genera condiciones para el ejercicio de todos los otros derechos humanos

El verdadero contenido del derecho a la educación es garantizar el aprendizaje. No basta ingresar, permanecer ni concluir la escuela: a través del paso por la escuela hay que aprender a seguir aprendiendo cómo hacer realidad los otros derechos humanos a lo largo de la vida.

Proclamar la educación en derechos humanos (EDH) como política de Estado

En materia de educación en derechos humanos es necesario impulsar el tránsito de las actuales políticas de gobierno a políticas de Estado que hagan evidente la voluntad de asumir la educación en DH y cultura de paz y que se creen, consoliden o fortalezcan las estructuras del estado responsables de la política pública en esta materia.

Esto deberá ajustarse a la dinámica propia de cada país y apoyarse en *mesas interinstitucionales que den seguimiento a los compromisos asumidos* y sean responsables de valorar los avances y atender los asuntos pendientes respecto de las declaraciones y acciones comprometidas por los gobiernos a través de estructuras que cumplan el papel de integrar los esfuerzos realizados desde diversas instancias y contando con la participación de la sociedad civil, para instalar un debate nacional de carácter social y político sobre el tema.

Recuperar y ordenar los ahora dispersos esfuerzos en materia de EDH en el ámbito curricular de cada país

Es recomendable que los ministerios de Educación reúnan las experiencias curriculares que haya en materia de EDH y promuevan una discusión entre las diversas iniciativas en curso, que permitan identificar y fortalecer los núcleos básicos compartidos, haciendo de éste un compromiso consensuado. En algunos países este trabajo ha sido iniciado con éxito por las Procuradurías o Defensorías de los Derechos Humanos. No hay que olvidar incluir en este análisis la mirada prospectiva del “nunca más” en materia de violación de los derechos humanos.



Es importante revisar la presencia de los derechos humanos en los programas de estudio y textos escolares, y recomendar que la EDH se trabaje de manera vivencial más que académica. La EDH no puede reducirse sólo a una asignatura. La enseñanza de los derechos humanos trasciende el currículo, implica al centro educativo como un todo y a la comunidad, y debe procurar que cada estudiante tome partido y decida vivir en el respeto a los derechos humanos.

Por lo que toca a los organismos internacionales (UNESCO, OEA, IIDH, OEI, CAB, etc.) un ordenamiento de esta naturaleza tendería a evitar repeticiones y establecer ámbitos de competencia específicos que permitan sumar los esfuerzos de unos y otros alrededor de la tarea común.

Impulsar la formación de docentes en EDH desde los ejes que la transversalizan y desde los escenarios de la práctica

Se confirma la importancia de contar con un área específica del currículo que se haga responsable del tema. Sin embargo, es necesario comprometer todas las disciplinas, así como la orientación de la vida escolar en su conjunto, en el desarrollo de competencias básicas ciudadanas y de educación en derechos humanos. Por ello cobra importancia que la formación de docentes no esté centrada exclusivamente en el currículo explícito, sino que atienda a la reflexión e intervención en el llamado currículo oculto, el cual da sentido al quehacer de la institución educativa en su conjunto y sobre el que es necesario reflexionar, ya que muchas veces no se condice con el explícito.

Promover la realización de investigaciones sobre EDH que den cuenta de los avances en el conocimiento y fortalezcan los desarrollos pedagógicos en curso a través de la creación de redes de investigadores y de organizaciones de agentes educativos comprometidos con esta área

Es importante crear un escenario de narraciones y sistematizaciones de las experiencias y contar con una base de datos sobre éstas y sobre los actores que trabajan en este tema, y fortalecer las conexiones y redes entre ellos. Estas redes y alianzas entre docentes, investigadores, organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil pueden favorecer una acción más estratégica en la región.

A nivel regional, es importante llevar a cabo una evaluación comparada que dé cuenta de cómo estamos en la región en materia de EDH, para lo cual es determinante consensuar algunos indicadores básicos que remitan a una evaluación del conjunto de los sistemas educativos.

Alimentar planes de difusión y campañas públicas sobre la importancia de la EDH, destacando el impacto positivo que tiene la formación ciudadana en el desempeño académico de los estudiantes

En estos planes es fundamental contar con la colaboración y apoyo de los medios de comunicación, aun sabiendo que ésta es una tarea difícil, por cuanto muchos de ellos están al servicio de los grupos de poder que no tienen interés en construir consensos sobre esta materia. Es importante organizar congresos, seminarios, foros nacionales y regionales para dar visibilidad e imponer en los medios un debate sobre la EDH.



SÍNTESIS DE LAS CONCLUSIONES DE LOS TRABAJOS EN GRUPO CON RELACIÓN AL TEMA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

Reforzar el concepto de que la crisis de los sistemas educativos actuales es también una crisis de los modelos de convivencia escolar.

La crisis de la eficacia de la escuela es indicativa de la crisis que experimentan los modelos pedagógicos actuales, muchos de los cuales enfatizan el logro de los aprendizajes cognitivos por sobre una formación que promueve el respeto al otro, la convivencia solidaria y la paz. Investigaciones internacionales ⁽¹⁾ han demostrado que el buen clima de aula es la variable que más incide en el logro de los aprendizajes académicos. Por tanto, es de suma importancia comprometer a los gobiernos a que realicen diagnósticos más globales sobre el estado de la educación en sus países, teniendo en cuenta que el éxito escolar no sólo debe medirse por el buen desempeño académico, sino también por el desarrollo de competencias relativas a la convivencia ciudadana.

De estos diagnósticos deben emanar los elementos mínimos que constituyan protocolos consensuados acompañados de itinerarios de mejora, de manera tal que aquellas escuelas que no han alcanzado los mínimos dispongan de una estrategia que, paso a paso, los oriente a cumplir con los estándares requeridos.

Los sistemas públicos de enseñanza tienen que recuperar su función de ser canales de movilidad social y, por tanto, jugarse por una educación que ayude a democratizar la sociedad. Para ello se requiere un cambio de discurso y no seguir hablando desde las estructuras de los ministerios preocupadas de los transversales y temas afines, sino ocupar los espacios centrales que se encargan de los temas álgidos relativos a la calidad de los aprendizajes, e instalar un discurso que se relacione con los aprendizajes de las competencias fundamentales para vivir en el siglo XXI. Esto se relaciona también con la capacidad de movilizar recursos importantes hacia proyectos efectivos y de envergadura en estos temas, más que continuar con proyectos de múltiples denominaciones, pequeños y aislados.

La crisis de la educación es también una crisis de la participación de los actores del sistema educativo respecto a la definición sobre el destino de la escuela. Es primordial incorporar a toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias, auxiliares, directivos y miembros de la comunidad local) en el diseño y aplicación de los planes

1 Primer y Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE y SERCE) de Lenguaje y Matemática y Factores Asociados, del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), OREALC / UNESCO Santiago, 1998 y 2008 respectivamente.

de mejora, de modo que estos respondan a sus necesidades particulares y tengan legitimidad. El aprendizaje de la convivencia democrática no se logra a través de la mera transmisión de conocimientos, sino por medio de la interacción cotidiana de comportamientos democráticos. Por tanto, es de suma importancia lograr un ambiente de cooperación propicio donde todos los miembros de la comunidad trabajen coordinadamente en pos de los mismos objetivos.

Se requieren diseñar estrategias basadas en la interacción familia-escuela-comunidad, donde se articulen la disciplina, el modelo pedagógico y el rendimiento académico. Ya no basta con crear estructuras de participación, sino que se necesita aplicar metodologías, ofrecer herramientas, asesorar en procedimientos y hacer evaluaciones constantes para que la participación sea significativa y efectiva.

Para ello es fundamental afinar un sistema de indicadores que le permita a las escuelas ir midiendo sus avances, y adecuando sus normativas y reglamentos, así como a los ministerios evaluar la eficacia de sus diseños y políticas de acompañamiento de acuerdo a los estándares internacionales.

Una estrategia de mejoramiento basada en una visión integral de la escuela y de su rol dentro de la comunidad genera un círculo virtuoso de corresponsabilidad, donde todas las partes interesadas encuentran un rol que cumplir y se apoyan mutuamente.

Unificar las políticas existentes orientadas al aprendizaje de la convivencia democrática.

El fomento de una convivencia democrática efectiva dentro de la escuela se ha intentado abordar desde distintos ámbitos, tanto por medio de diferentes programas educativos dependientes de los ministerios de educación a nivel nacional, como por iniciativas que surgen de organizaciones no gubernamentales, o de las mismas escuelas. Por esta razón es posible encontrar una variedad de esfuerzos diversos con objetivos similares. Frente a esto, es conveniente establecer criterios que permitan coordinar las políticas y esfuerzos existentes que se desarrollan de manera independiente, y validar protocolos nacionales que promuevan normas de convivencia participativa y cultura de paz, ajustadas a la normativa doméstica e internacional vigente en materia de derechos humanos.

A veces se deja a criterio de las escuelas tener o no tener normas de convivencia democráticas, o tenerlas de acuerdo a criterios muy particulares, no siempre acordes con las recomendaciones internacionales; por ejemplo, con respecto al castigo físico de los estudiantes. Por esto es que el sistema escolar público debe asumir y comprometerse con uno de sus objetivos fundamentales: preparar a las nuevas generaciones para la convivencia solidaria y la vida en sociedad, garantizando que todas las escuelas formen a sus estudiantes de manera eficaz en ciudadanía democrática. Esto implica construir normas suficientemente flexibles para que, a nivel local, puedan ajustarse a las necesidades e intereses particulares de cada comunidad educativa. Es preciso que



cuestiones esenciales, como la educación para la paz y para la convivencia democrática, trasciendan el mero discurso y se traduzcan en acciones concretas e intencionadas, tanto a nivel de las políticas educativas como al de cada unidad educativa.

En atención a lo anterior y adicionalmente a que en todas las escuelas se promueva el fortalecimiento de la EDH, se recomienda crear sistemas de incentivos para el desarrollo de escuelas democráticas, acompañado de apoyo formativo y de recursos para que las experiencias exitosas perduren en el tiempo, así como entregar soporte financiero y logístico a nuevas iniciativas en este campo. Los sistemas de incentivos deben complementarse necesariamente con un sistema de evaluación y monitoreo permanente que permita examinar la gestión en torno al ejercicio de la convivencia democrática dentro de la escuela. Para esto es conveniente introducir criterios de evaluación estandarizados y fomentar que las escuelas consideren permanentemente la educación para la ciudadanía democrática como parte constitutiva fundamental de sus planes y estrategias de mejora, y proyectos educativos institucionales (PEI). En función de ello, es necesario revisar si los reglamentos vigentes que regulan y sancionan las conductas, tanto de los estudiantes como de los profesores, se ajustan a los lineamientos vigentes sobre derechos humanos. También se requiere entregar lineamientos apropiados para flexibilizar las normas e introducir las modificaciones pertinentes que se necesitan para adaptarlas.

Promover currículos integrados para la formación de competencias democráticas en las escuelas.

No es posible educar para una cultura de paz y convivencia democrática en un contexto escolar donde los objetivos transversales y los contenidos fundamentales coexisten desarticuladamente. Las reformas curriculares no sólo deben significar un cambio a nivel de contenidos, sino también del modelo pedagógico existente. A convivir pacíficamente se aprende reflexionando sobre los modos de convivir en la escuela, por lo que la meta debe ser pasar de un modelo de enseñanza basado fundamentalmente en lo cognitivo, a un modelo que enfatice el aprendizaje a través de la reflexión crítica sobre la práctica, lo que compromete la integralidad del ser humano.

Sería conveniente fomentar currículos que integren de manera efectiva tanto la educación formal como la no formal, de modo que la educación para la convivencia democrática adquiera un lugar preponderante dentro del sistema educativo en todas sus formas.

Por consiguiente, la formación de docentes no puede centrarse sólo en el manejo de los contenidos del currículo explícito, ni en la didáctica de una asignatura determinada. Ésta debe abrirse al estudio del currículo oculto, de manera que sean los mismos profesores quienes aprendan a articular, a través de su práctica cotidiana, contenidos curriculares, actitudes sociales, deliberaciones éticas y vivencias emocionales que se expresen en el aprendizaje de competencias para la convivencia ciudadana.

Se recomienda promover debates con las familias y las comunidades sobre el diseño curricular a fin de establecer con más precisión la relevancia de sus contenidos y la pertinencia de ellos con las realidades locales. Todos los miembros de la comunidad, en conjunto, pueden aportar a la consecución de qué es lo esencial que los niños aprendan en la escuela. Para esto es necesario ofrecer más herramientas, procedimientos y metodologías de participación y apoyo a las escuelas, de modo que a los miembros de la comunidad se les permita influir en lo “relevante” del currículo, sin perder de vista que las decisiones finales con relación a los contenidos curriculares implica un conocimiento experto sobre el tema.

A esto también se suma la necesaria revisión y modificación pertinente de los sistemas de disciplina escolar para ajustarlos a las convenciones internacionales, por ejemplo, a la de los derechos del niño. Es necesario involucrar activamente al estudiantado en la discusión, propiciando instancias significativas de diálogo participativo, donde sean los mismos estudiantes quienes expresen y debatan sobre sus opiniones, planteen sus inquietudes, propongan soluciones y, como corolario, legitimen las normativas disciplinarias que regulan su convivencia escolar.

Fomentar la investigación y recuperar experiencias exitosas de escuelas donde se aprende a vivir en democracia.

Reunir, difundir y eventualmente coordinar diferentes iniciativas que llevan a cabo las escuelas en esta materia, es altamente beneficioso para el sistema en su conjunto. Inventariar y clasificar aquellas experiencias positivas de acuerdo a sus propósitos, enfoques y métodos empleados, permitiría poner a disposición de las escuelas una verdadera “caja de herramientas”, de la cual se podrían extraer materiales a aplicar según su pertinencia, conveniencia y posibilidades.

Es fundamental, entonces, apoyar las innovaciones y avanzar en metodologías de proyectos que devengan en estrategias institucionales que involucren a toda la comunidad. Para que las iniciativas sobre convivencia escolar sean efectivas y perduren en el tiempo, es conveniente crear estándares e indicadores que permitan la autoevaluación de las prácticas docentes, la proyección de cambios hacia el futuro y el monitoreo permanente del progreso de los modos de convivencia en las escuelas, teniendo en cuenta que éste es un proceso de larga duración. En este mismo sentido, se debieran ofrecer modelos de proyectos que fomenten la autogestión, articulados en fases y con procedimientos definidos, que faciliten y canalicen de mejor manera los aportes de la comunidad educativa, tanto en la etapa de diseño como en su aplicación, de manera que éstos respondan a su realidad y necesidades.

Del mismo modo, se deben analizar e investigar aquellas experiencias que han implementado estrategias exitosas y políticas gubernamentales que han probado ser eficientes en la promoción de la educación en derechos humanos y convivencia democrática



en sus sistemas escolares. Esto permitiría enriquecer, clarificar y poner a disposición de los usuarios elementos que contribuyen, en cada país, a generar aprendizajes efectivos sobre convivencia democrática, y sistematizar los procesos de instalación de experiencias exitosas en el sistema escolar.

Crear redes comunitarias de apoyo a las escuelas en materia de educación para la paz y la convivencia democrática.

Es sabido que hoy día, en la mayor parte de los casos, toca a la escuela compensar una serie de condiciones socioeconómicas desfavorables que presentan sus estudiantes. Corresponde tanto a los directivos como a los docentes intentar dar solución a situaciones de tal complejidad, que muchas veces escapan a sus competencias y generan tensiones y excesiva sobrecarga al profesorado. Ya que es imposible que la escuela dé respuesta a todas las necesidades del estudiantado, es fundamental crear vías de coordinación y comunicación expeditas entre ésta y los distintos ministerios, servicios sociales, municipios, y otras organizaciones comunitarias, de manera que las escuelas puedan articular soluciones conjuntas con organismos locales especializados para responder a las necesidades que surgen dentro de la propia comunidad escolar, como la prevención de la violencia, los problemas de delincuencia juvenil, la lucha contra el consumo de drogas y otras adicciones.

Se deben visibilizar las experiencias innovadoras y los materiales educativos que produzcan las escuelas con relación a la educación para la convivencia, así como ofrecer pasantías, de manera que los docentes conozcan y aprendan in situ las maneras de desarrollar y llevar adelante las experiencias exitosas. En esta tarea, la creación de canales de difusión expeditos y el favorecer espacios de investigación, formación y estudio sobre esta materia, adquiere especial importancia.

A este respecto, se pueden tomar medidas tanto a nivel local, como a nivel nacional e internacional. A nivel local, sería beneficioso crear verdaderas comunidades de aprendizaje en las escuelas en las que el trabajo colegiado y el enfoque territorial sean fundamentales. A nivel nacional, se pueden aprovechar los portales que ofrecen los ministerios, como el recién inaugurado portal de convivencia escolar de Chile que reúne herramientas y materiales elaborados por el Ministerio de Educación sobre convivencia y formación ciudadanas. El uso de la Internet puede ser muy bien aprovechado para identificar experiencias exitosas, comunicarse entre colegas, preparar pasantías o visitas de maestros interesados en conocer y replicar innovaciones que les hayan llamado la atención. Además, se pueden fomentar campañas nacionales a través de los medios de comunicación para promover formas de convivencia democrática, ya sea dentro de la escuela, de la familia, del barrio, o del lugar de trabajo. A nivel internacional, conviene fomentar el uso de redes que diversos organismos internacionales adelantan en materia de innovaciones educativas en estas áreas.

Examinar exhaustivamente las políticas de formación de maestros y el desarrollo de la carrera profesional docente, a la luz de la educación en derechos humanos y para la convivencia democrática.

Sin duda, entre los factores más determinantes en el logro de aprendizajes de calidad se encuentran las competencias de los docentes para enseñar, por lo que lograr avances en el ámbito de la formación inicial docente y de la carrera profesional, es de vital importancia. Conviene revisar exhaustivamente el desarrollo de la profesión docente, tanto desde sus inicios en las instituciones de educación superior que imparten carreras de pedagogía, como en su progreso posterior, prestando especial atención a los criterios de permanencia y ascenso de los docentes.

En un trabajo conjunto, las instancias de los ministerios de educación encargados de fijar políticas de formación docente y las instituciones que impartan carreras de pedagogía deben preocuparse por desarrollar mallas curriculares que fomenten modelos pedagógicos que favorezcan la educación para la ciudadanía democrática y la formación en derechos humanos. También se deben hacer esfuerzos intencionados para que el profesorado en ejercicio mejore sus competencias orientadas al desarrollo de la vida en democracia, la cultura de paz y el respeto a los derechos humanos en la escuela.

En este mismo sentido, la legislación que establece los fundamentos y criterios sobre la formación inicial de docentes debiera favorecer que las instituciones formadoras de maestros participen y colaboren activamente en la promoción de las prácticas de convivencia escolar democrática dentro de las escuelas.

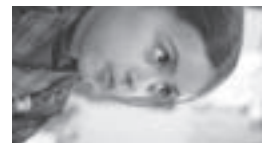
En el largo plazo, es necesario estudiar mecanismos para elevar la calidad de la educación en el transcurso de la carrera docente y, consiguientemente, estudiar la posibilidad de ofrecer mayores estímulos para que los mejores alumnos ingresen al magisterio.

En cuanto al desarrollo de la carrera docente, es necesario avanzar en diagnósticos sobre las condiciones laborales del magisterio (horarios, remuneraciones, valorización social, etc.); determinar sus principales falencias; y evaluar qué se puede hacer para mejorarlas. A pesar de que ésta es una tarea difícil de abordar, es fundamental hacerlo en consideración a que las condiciones en que se desarrolla la práctica docente redundan directamente en los ambientes escolares predominantes en las escuelas, y pueden estar marcando la diferencia entre una institución que promueve y facilita la convivencia democrática y solidaria en su interior, y otra que no lo hace.

Es también fundamental examinar el progreso de la carrera docente a la luz de la educación para la democracia, de manera que los criterios para que los profesores permanezcan o sean promovidos a cargos directivos, tengan estrecha relación con las competencias que un profesional demuestre en esta área. Los cargos de dirección de los establecimientos deben ser ocupados por personas idóneas en gestión directiva, de modo que se encarguen, entre otras funciones, de que la escuela se gestione de manera democrática y con criterios acordes a una cultura de paz y de respeto a los derechos humanos. Para lograr esto, se requiere ofrecer a los directivos docentes instancias de formación continua en estas materias, que lleven a una mayor especialización profesional.

CUADRO RESUMEN DE RECOMENDACIONES Y ESTRATEGIAS A SEGUIR

| RECOMENDACIONES | ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PERTINENTES |
|---|--|
| <p>1. Avanzar en la formulación de políticas de Estado sobre Educación en Derechos Humanos, Convivencia Democrática y Paz.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar diagnósticos más globales sobre el estado de la educación en cada país, que consideren y armonicen el rendimiento académico con competencias relativas a la convivencia democrática. • Generar protocolos consensuados acompañados de itinerarios de mejora y estrategias efectivas que permitan a las escuelas buscar un camino para cumplir con las normativas establecidas. • Promover el debate político y social sobre la importancia de la EDH y Convivencia Democrática en el sistema educativo. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Proponer y desarrollar iniciativas dentro de la escuela sobre EDH y Convivencia Democrática que se ajusten tanto a los lineamientos generales de políticas educativas como a las necesidades de la comunidad, de manera que éstas adquieran legitimidad y pertinencia. • Diseñar estrategias basadas en la interacción familia-escuela-comunidad que articulen la disciplina, el modelo pedagógico y el rendimiento académico. • Promover espacios de discusión y debate sobre EDH y convivencia democrática dentro de la comunidad y convocar encuentros regionales con el mismo objetivo. |
| <p>2. Sistematizar experiencias significativas en materia de Educación en Derechos Humanos y Convivencia Democrática.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Articular redes temáticas de convivencia democrática y EDH. • Formar comunidades de aprendizaje que utilicen la internet y se apoyen en los portales educativos sobre convivencia escolar. |
| <p>3. Articular los distintos programas relacionados con el tema al interior de los ministerios de Educación y de éstos con los proyectos no gubernamentales, para generar sinergias entre estas iniciativas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar un catastro sobre las iniciativas vigentes en EDH y convivencia democrática en las escuelas. • Desarrollar concursos nacionales para fomentar la difusión de innovaciones en materia de EDH y convivencia democrática. • Crear un sistema de incentivos para el fomento de escuelas democráticas acompañado de apoyo formativo y de recursos para potenciar experiencias exitosas. • Creación de un sistema de evaluación y monitoreo permanente de la gestión en torno a la convivencia democrática y EDH, introduciendo criterios de evaluación estandarizados. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar de manera efectiva la educación en derechos humanos y convivencia democrática en los planes y estrategias de mejoramiento educativo, así como en los propios proyectos educativos institucionales (PEI). |



| RECOMENDACIONES | ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PERTINENTES |
|--|--|
| <p>4. Incorporar en las políticas de formación inicial y continua de maestros y directores el desarrollo de competencias para ejercer la ciudadanía y el respeto a los derechos humanos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Establecer que en los procesos de acreditación de las instituciones que impartan carreras de Pedagogía se certifique la presencia de la EDH y la formación para la ciudadanía en sus respectivas mallas curriculares. • Incorporar en los criterios de permanencia y ascenso en la carrera profesional de los docentes, así como en la idoneidad para alcanzar cargos directivos o administrativos, la efectividad en el manejo de programas sobre EDH y convivencia democrática. • Poner a disposición del magisterio instancias de formación continua y de mayor especialización profesional en estas materias. |
| <p>5. Garantizar la presencia de contenidos relacionados con Educación en Derechos Humanos y Convivencia Democrática en iniciativas de mejoramiento curricular.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar en las reformas curriculares criterios orientados a cambiar el modelo pedagógico vigente por uno que potencie más la práctica, el desarrollo de competencias en convivencia democrática y derechos humanos. • Ofrecer herramientas, metodologías y procedimientos de evaluación que les permitan a las escuelas ejercer, con mayor autonomía, transformaciones curriculares en EDH y convivencia democrática. • Introducir en las discusiones de políticas educativas sobre mejoramiento de la calidad de la educación el tema de que mejorando la convivencia se mejoran los aprendizajes. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Promover debates sobre el diseño curricular que incorpore a las familias y la comunidad en general, para establecer la pertinencia de los contenidos curriculares, con énfasis en aquellos relacionados con la convivencia democrática y la educación en derechos humanos. • Crear proyectos educativos institucionales que tomen en cuenta las necesidades de la comunidad educativa de manera que se elaboren propuestas curriculares pertinentes. |
| <p>6. Crear redes de apoyo entre las escuelas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Poner a disposición de las escuelas, canales de comunicación expeditos que permitan visibilizar experiencias, información y materiales pedagógicos sobre educación para la convivencia democrática. • Generar mecanismos de intercambio y pasantías para docentes que les permitan conocer <i>in situ</i>, experiencias e innovaciones exitosas. • Favorecer instancias de capacitación a docentes y directivos que utilicen la investigación como metodología de formación en materia de EDH. • Fomentar campañas nacionales de promoción de la convivencia democrática y de lucha contra la violencia escolar en los medios de comunicación. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Crear redes de aprendizaje, tanto dentro de las escuelas como a nivel de las regiones o provincias, donde el trabajo colegiado y el enfoque territorial sean centrales. • Aprovechar los canales de intercambio y portales que ofrecen los ministerios para visibilizar las experiencias exitosas, inquietudes e iniciativas tanto a nivel regional como nacional. |
| | |

| | |
|--|--|
| | |
| 7. Propiciar espacios de diálogo estudiantil. | <ul style="list-style-type: none"> • Poner a disposición de las escuelas metodologías y estrategias para canalizar de manera efectiva la participación estudiantil en las decisiones formativas que les atañen. |
| 8. Fomentar la investigación y recuperación de experiencias exitosas sobre EDH y convivencia democrática | <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar instancias de diálogo juvenil participativo dentro de la escuela y a nivel de las regiones. • Incorporar efectivamente los aportes del estudiantado a la construcción de planes de mejoramiento escolar en convivencia democrática. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Crear estándares e indicadores que permitan la autoevaluación de las prácticas docentes así como el monitoreo permanente del progreso de las innovaciones aplicadas. • Apoyar con recursos y logística las innovaciones generadas en las escuelas en esta materia. • Clasificar las iniciativas exitosas en torno a los propósitos, métodos empleados y público objetivo, para poner a disposición de las escuelas un banco de datos aplicables según su pertinencia y posibilidades. • Desarrollar investigaciones comparadas sobre escuelas que han diseñado e implementado estrategias exitosas, así como de políticas gubernamentales que también hayan dado buenos resultados. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Generar modelos de autogestión, con fases y procedimientos definidos, que faciliten la incorporación de los aportes de la comunidad a las estrategias de mejoramiento educativo, tanto en su fase de diseño como de implementación. • Fomentar la formación continua de los docentes y otros miembros de la comunidad en materia de investigación-acción para poder hacer más efectivo el diseño e implementación de los planes de mejoramiento. |





ANEXOS



ANEXO 1

LISTA DE PARTICIPANTES

María T. Aguilar García

Secretaría de Educación de Honduras.

Evelyn Alfaro

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Carlos Bermúdez Vives

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (Regional con el Caribe).

Mara Brawer

Ministerio de Educación de Argentina.

Claudia Camacho

Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Lucrecia M. Egea Álvarez

Ministerio de Educación de Cuba.

Teresita Escotto

UNESCO San José.

María Cristina Estrada

Ministerio de Educación de El Salvador.

Cecilia Fierro

Universidad Iberoamericana de León, México.

José Antonio Grenard

Ministerio de Educación de Panamá.

Ricardo Hevia

OREALC/UNESCO Santiago.

Carolina Hirmas

OREALC/UNESCO Santiago.

Carlana Imeri Velarde

Ministerio de Educación de Guatemala.

Florencio Luengo

Ministerio de Educación de España (Proyecto Atlántida).

Juan M. Martínez Becerra

Secretaría de Educación Pública de México.

Gabriela Mata

PNUD en Costa Rica.

Carlos Mayordomo

Ministerio de Educación de España, en Costa Rica.

Maximiliano A. Moder García

Ministerio de Educación de Chile.

Raúl Pardo Hernández

Ministerio de Educación de España.

Martín Prats Croci

Ministerio de Educación Pública de Uruguay.

Ana María Rodino

Instituto Interamericano de Derechos Humanos -IIDH-, Costa Rica.

Enrique Rodríguez Marín

Ministerio de Educación de España.

María Auxiliadora Solís

Ministerio de Educación de Costa Rica.

Héctor Valdéz

Ministerio de Educación de Paraguay.

III JORNADAS DE COOPERACIÓN IBEROAMERICANA SOBRE:
EDUCACIÓN PARA LA PAZ, LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y LOS
DERECHOS HUMANOS

SAN JOSÉ DE COSTA RICA, 24 AL 28 DE NOVIEMBRE DE 2008.

PROGRAMA

LUNES, 24 DE NOVIEMBRE

| | |
|----------------------|---|
| 8:30 – 9:00 | Acto de inauguración. Bienvenida y saludos de los representantes de las instituciones organizadoras |
| 9:00 – 9:45 | Conferencia inaugural del Sr. Leonardo Garnier, ministro de Educación de Costa Rica, sobre “Educar para la vida y la convivencia” |
| 9:45 – 10:15 | Presentación de las III Jornadas <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de los asistentes - Objetivos y metodología de trabajo de las III Jornadas (Sr. Ricardo Hevia, OREALC/UNESCO Santiago) |
| 10:15 – 10:45 | Pausa café |
| 10:45 – 11:15 | Antecedentes y fundamentación de las III Jornadas (Sr. Ricardo Hevia, OREALC/UNESCO Santiago) |
| 11:15 – 12:00 | Ponencia: “El derecho a la educación” (Sra. Teresita Escotto, UNESCO San José) |
| 12:00 – 12:30 | Discusión |
| 12:30 – 14:00 | Almuerzo |
| 14:00 – 14:45 | Ponencia: “El derecho a ser educado en derechos. Fundamento, sentido y promoción” (Sra. Ana María Rodino, IIDH) |
| 14:45 – 15:15 | Pausa café |
| 15:15 – 16:45 | Trabajo en talleres: implementación del Plan de Naciones Unidas sobre Educación en Derechos Humanos: etapas y mecanismos de seguimiento |
| 16:45 – 17:00 | Conclusiones de la jornada (sesión plenaria) y cierre |



MARTES, 25 DE NOVIEMBRE

- 8:30 – 9:30** Presentación del modelo conceptual: “Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela” (Carolina Hirmas, OREALC/UNESCO Santiago)
Niveles de análisis:
- Liderazgo organizacional
 - Ética y valores en los procesos de enseñanza aprendizaje
 - Gestión de la convivencia
- Niveles de observación:*
- Aula
 - Escuela
 - Relación escuela-comunidad
- 9:30 – 10:15** Talleres grupales
- 10:15 – 10:45** **Pausa café**
- 10:45 – 12:30** Continuación talleres
- 12:30 – 14:00** **Almuerzo**
- 14.00 – 14.45** Presentación sobre el primer nivel de análisis: Liderazgo organizacional “Educación para la ciudadanía: valores y competencias básicas”, en los tres niveles de observación (Sr. Florencio Luengo, Proyecto Atlántida, España)
- 14:45 – 15:15** **Pausa café**
- 15:15 – 16:45** Talleres grupales: construcción de indicadores para el desarrollo de políticas en esta área
- 16:45 – 17:00** Conclusiones de la jornada (sesión plenaria) y cierre

MIÉRCOLES, 26 DE NOVIEMBRE

- 8:30 – 9:30** Presentación del segundo nivel de análisis: Ética y valores en los procesos de enseñanza y aprendizaje: “Gestión ética de la escuela desde y para la convivencia escolar”, en los tres niveles de observación (Sra. Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México)
- 9:30 – 10:15** Talleres grupales: construcción de indicadores para el desarrollo de políticas en esta área



- 10:15 – 10:45** **Pausa café**
10:45 – 12:30 Continuación de los talleres
12:30 – 14:00 **Almuerzo**
Visita a una experiencia de intervención

JUEVES, 27 DE NOVIEMBRE

- 8:30 – 9:30** Presentación del tercer nivel de análisis: Gestión de la convivencia “La construcción de normas de convivencia y disciplina desde una pedagogía de la confianza”, en los tres niveles de observación. (Sr. Ricardo Hevia, OREALC/UNESCO Santiago)
- 9:30 – 10:15** Talleres grupales: construcción de indicadores para el desarrollo de políticas en esta área
- 10:15 – 10:45** **Pausa café**
10:45 – 12:30 Continuación de los talleres
12:30 – 14:00 **Almuerzo**
14:00 – 14:45 Trabajo en talleres: Formulación del Plan Iberoamericano de Educación para la Paz, la Convivencia y los Derechos Humanos: objetivos, estrategias, actividades, coordinación, indicadores de logro, próximas etapas
- 14:45 - 15:15** **Pausa café**
15:15 – 16:45 Continuación talleres y presentación de la experiencia “El Cole en nuestras manos”, de Costa Rica
16:45 – 17:00 Conclusiones de la jornada (sesión plenaria) y cierre

VIERNES, 28 DE NOVIEMBRE

- 8:30 – 9:45** Evaluación general de las III Jornadas
9:45 -10:00 **Pausa café**
10:00 – 10:45 Redacción de los principales acuerdos sobre el Plan Iberoamericano de Educación para la Paz, la Convivencia y los DDHH
10:45 – 11:00 Acto de clausura. Fin de las Jornadas

La frustración que produce la creciente desigualdad social en América Latina es causa directa del incremento de la violencia en nuestra región.

La creación de más riqueza y su justa distribución, el aumento de la cohesión social y el fomento de la convivencia democrática, requieren de la construcción de políticas públicas que asuman un enfoque de la educación como el derecho humano que posibilita el ejercicio de los demás derechos humanos.

Con esta publicación damos visibilidad a las ideas planteadas y los compromisos asumidos en las III Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación para la Paz que el Ministerio de Educación de España ha impulsado por tercer año consecutivo. Ellas se llevaron a cabo en la sede del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, en San José de Costa Rica, en noviembre de 2008, con el propósito de aportar a la construcción de un Plan Iberoamericano que fortalezca las políticas de educación para la paz, los derechos humanos y la convivencia democrática en los países de la región.